

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI

TOIMETISED

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

510

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ
НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ЭСТОНСКОЙ
ШКОЛЕ

Русский язык в эстонской школе

VII

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIHK 510 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.г.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ
НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ЭСТОНСКОЙ
ШКОЛЕ

Русский язык в эстонской школе
VII

ТАРТУ 1979

Редакционная коллегия: К.Алиев, Т.Кавасалу, М.Матин, М.Метя (ответственный редактор), Н.Стороженко.

ОТ РЕДАКЦИИ

Вопросам формирования педагога уделяется исключительно большое внимание в нашей стране. Проблема является предметом исследования как в социологии, психологии, так и в философии, теории коммуникации, не говоря о педагогике, методике и лингвистике. Это объясняется тем, что профессиональная подготовка филолога — преподавателя русского языка дело многоаспектное. Она предполагает три основных аспекта (подготовки):

- а) совокупность лингвистических знаний и умений, которыми должен обладать будущий педагог;
- б) совокупность психолого-педагогических и методических знаний и умений;
- в) формирование личностных качеств будущего учителя.

Указанные аспекты подготовки учителя нашли отражение и в настоящем сборнике. Статьи Х.Хейтер, Т.Казесалу, А. Родима, В.Тарве, З.Карамковой посвящены формированию учителя в процессе учебно-методической, педагогической деятельности, так как становление учителя происходит только в процессе практической деятельности в университете и в первые годы работы в школе. Эта деятельность может быть более или менее продуктивной при наличии или же отсутствии мотивации. Проблемы формирования и сохранения мотивационной активности рассматриваются в работе А.Метса "Условия формирования профессиональной ориентации и мотивации студентов-русистов". Исключительно важное значение для профессиональной деятельности будущего учителя имеют его филологический кругозор, лингвистическая подготовка, под которой подразумевается не только совокупность лингвистических знаний, но и умений передавать их ученикам. Работы Э.Васильченко, Е.Гурьевой, Т.Казесалу, Е.Блинцовой, К.Алликетс посвящены разным аспектам указанной проблемы.

В статьях Х.Кубо и Л.Дуличенко делается попытка подвергнуть анализу некоторые параметры речевого общения студентов-эстонцев Тартуского государственного университета.

И.Моисеенко в своей статье "Условия формирования и сохранения двуязычия", построенной на материале эксперимента,

разработала ряд педагогических рекомендаций для развития и совершенствования двуязычия, приобретенного в дошкольном периоде.

К основной проблематике сборника примыкают статьи Е.Блинцовой, Т.Казесалу, Э.Васильченко, Е.Гурьевой, Х.Виссак, которые рекомендуются в помощь преподавателям русского языка, работающим в национальной школе и вузе.

Мы выражаем надежду, что подготовленный нами сборник внесет свой скромный вклад в дело улучшения подготовки учителей русского языка для школ ЭССР.

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ОРИЕНТАЦИИ И МОТИВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ
СТУДЕНТА-РУСИСТА

А. М е т с а

Профессия — это общественное и психологическое явление, которое играет важную роль в жизни человека. Человек, благодаря профессии, создает известные ценности, которые удовлетворяют как личные, так и общественные потребности.

Следовательно, чтобы найти себе правильное место в обществе, необходимо выбрать такую профессию, которая лучше всего реализовала бы потенциал личности данного человека. Это предполагает наличие у человека, выбирающего профессию, максимально полного представления о структуре профессиональной деятельности в той или иной сфере, в том числе и в сфере обучения и воспитания подрастающего поколения.

Следует отметить, что структура профессиональной деятельности учителя русского языка в национальной школе до сих пор с надлежающей полнотой не раскрыта. В то же время не подлежит сомнению, что педагогическая деятельность учителя может быть более или менее продуктивной при наличии или же отсутствии определенных личностных, дидактических, организаторских и других качеств (4, 5, 6, 7).

"Педагогическим идеалом является формирование специалистов, для которых были бы характерны следующие компоненты:

- профессиональная подготовка, способности и волевые качества отвечают объективным нуждам и условиям все ускоряющегося научного, технического и социального прогресса;
- производительность труда является оптимальной и результаты деятельности качественными;
- сознательное стремление к гармоническому развитию и к постоянному повышению знаний, совершенствованию умений и навыков;
- чувство высокой социальной ответственности и понимание общественного значения своей ответственности (4, с.55).

Формирование указанных компонентов предполагает комплекс-

ное решение ряда педагогических, психологических, социопсихологических, методических проблем, нацеленных на воспитание, и в первую очередь на самовоспитание личности педагога, призванного воспитывать молодое поколение. "Становится все более очевидно, что тип людей будущего в значительной степени зависит от того, какими являются сегодняшние учителя" (2, с. 51).

Так как сегодняшняя, а тем более завтрашняя, школа ждет от вузов таких специалистов, которые с максимальной быстротой прошли бы период адаптации (5, 8) и стали бы работать с полной отдачей, исключительно важным является анализ факторов, содействующих целенаправленному формированию профессиональной ориентации и мотивационной активности студентов в процессе учебной и воспитательной деятельности.^I

Психологическая природа студента-русиста разнообразна, она имеет определенную внутреннюю динамику, свои преобладающие виды на разных этапах вузовской подготовки (до педагогической практики, после педагогической практики). Влияние мотивации на усвоение, как показывают научные исследования последних лет, заставляет пересмотреть некоторые незыблемые положения методики.

В современной методике аксиомным считается положение, что при наличии высокой степени мотивации усвоение бывает более эффективным (I, II), а наличие мотивации педагогической деятельности у студента делает процесс усвоения знаний осознанным.

Исходя из указанного, мы выбрали объектом нашего исследования анализ факторов, содействующих формированию мотивационной активности.

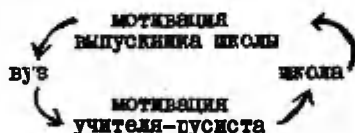
При подходе к изучаемой проблеме мы придерживаемся следующих основных положений:

^I Под профессиональной ориентацией в настоящей статье подразумевается учет в учебном процессе потенциальных профессиональных потребностей будущего учителя-русиста. Учет профессиональных потребностей реализуется как в выборе спецкурсов, так и в постановке правильных акцентов в общих теоретических курсах, в определении наиболее оптимальной стратегии практической подготовки по языку. Профессиональная ориентация должна прежде всего учитывать потребности завтрашней школы и обеспечить высокий уровень теоретической подготовки. Под мотивационной активностью понимается активное отношение студента (интерес → желание → стремление) к овладению специальностью.

- профессиональная ориентация и мотивация - коррелирующие друг с другом явления;
- несмотря на близость указанных явлений с точки зрения эффективности педагогического процесса они в разной степени познаваемы (степень мотивации исключительно трудно установить, легче определить наличие или же отсутствие ее);
- мотивация не константная величина: мотивационные оценки легко меняются под влиянием пространственных, временных, эмоциональных и других факторов, поэтому не всегда удается сохранить положительную мотивацию после окончания университета.

Автор данной работы останавливается на изучаемой проблеме под углом психолого-педагогической и методической подготовки студентов-русистов в Тартуском государственном университете.

Формирование ориентации будущей профессиональной деятельности, как правило, закладывается уже в школе, оно закрепляется в вузе и доводится до совершенства в последующей вузу самостоятельной деятельности. Мы рассматриваем проблему формирования мотивации в школе и в вузе в единстве, так как от увлеченности педагога в своей работе, его филологического кругозора зависит мотивация выпускника школы - будущего студента.



Таким образом, можно выделить три этапа в формировании профессиональной ориентации и мотивационной активности студента: довузовский, вузовский и послевузовский, которые условно могут рассматриваться как факторы предшествующего, актуального и последующего развития педагога. Все указанные факторы являются одинаково важными, однако лишь второй из них является управляемым в условиях вуза.

Рассмотрим в отдельности каждый из перечисленных трех факторов.

Фактор предшествующего развития.

Каждый год в вузы поступает весьма гетерогенный состав выпускников средней школы как по общему филологическому кругу, по уровню речевой деятельности на русском языке, так и по мотивации. Гетерогенность состава по уровню речевой подготовки обусловлена не только разным уровнем преподавания в школах республики, но и закономерностями функционирования эстонско-русского двуязычия в республике. В Эстонской ССР можно условно выделить 3 зоны по интенсивности речевых контактов:

- I - сильная зона, куда входят район сланцевого бассейна и столица ЭССР Таллин;
- II - средняя зона (г. Пярну, Тарту, Валга);
- III - слабая зона (острова, города Тярв, Пайде, Вильянди и некоторые другие).

На фактор предшествующего речевого развития студента значительное влияние оказывает общий "фон" эстонско-русского двуязычия в той или иной зоне эстонско-русского речевого взаимодействия. Об этом свидетельствует эксперимент, проведенный нами в 1976/77 уч. году в классах с углубленным изучением предмета г. Кохтла-Ярве (сильная зона), Тарту (средняя зона) и Вильянди (слабая зона) на предмет выявления уровня коммуникативной компетенции учащихся. Так, например, наивысший уровень коммуникативной компетенции (96,6 %) был установлен у учащихся X^c класса г. Кохтла-Ярве, из которых 57,2 % общается с русскими сверстниками. Для сравнения приводим Вильяндискую У среднюю школу, где указанный процент составляет 5,0 %. Поэтому и уровень коммуникативной компетенции учащихся этой школы ниже и достигает лишь 71 %. Интересно отметить, что такой прямой корреляционной связи между языковой компетенцией учащихся и речевыми контактами нам не удалось установить. Уровень коммуникативной и языковой компетенции неразрывно связан с читаемостью на русском языке, что является показателем и общего филологического кругозора. В Кохтла-Ярвской I школе 49,8 % учащихся регулярно читает литературу по-русски, в Вильянди этот процент составляет 6,8%. В целом из учащихся спецклассов 15 % читает регулярно, 80 % иногда, 5 % не читает.

Гетерогенности состава студентов-русистов I курса по язы-

ковой подготовке и филологическому кругозору сопутствует гетерогенность состава по мотивации. Лишь 30 % из выпускников школ поступает в университет с твердым желанием стать учителем. Данные нашего исследования созвучны с данными Н.В.Кузьминой (5) и других ученых, исследовавших структуру профессиональной деятельности и личности учителя.

Из сказанного вытекает, что работа по профессиональной ориентации в школах республики находится не на должном уровне.

Вузы в свою очередь должны оказать наибольшее влияние на фактор предшествующего развития путем выявления филологических талантов увлеченных "молодых педагогов" с тем, чтобы подготовить их к поступлению в вуз.

Фактор актуального развития.

На вузовском этапе происходит определенная корректировка довузовского этапа формирования русиста-педагога по основным центрам вузовской подготовки (теоретической и практической по языку, литературе, общественным дисциплинам, по психолого-педагогическим и методическим циклам).

В работе по формированию профессиональной ориентации и мотивационной активности студентов-русистов Тартуского университета можно выделить следующие основные направления:

1) осуществление связи между современной теорией методики и передовым опытом учителей школ ЭССР;

2) формирование у студентов навыков профессиональной деятельности;

3) привитие студентам навыков научно-исследовательской деятельности;

4) формирование личности педагога и качеств, необходимых для профессиональной деятельности.

Наряду с курсом языка и литературы исключительно важную роль в формировании профессиональной ориентации студента имеет курс методики. В условиях быстрого прироста информации, бурного обновления жизни во всех ее сферах невозможно студента в рамках курса методики снабдить теоретическими знаниями и практическими умениями на весь период профессиональной деятельности. Поэтому мы считаем, что основной целью курса методики является

- дать студенту, кроме новой методической теории, алгоритм

- методических действий в разных профессиональных ситуациях;
- формировать у него умения разрешать противоречия между методической теорией и практикой преподавания, теорией и учебникам, теорией и формами контроля;
 - заложить в студенте стремление постоянно совершенствовать свое педагогическое мастерство и теоретический уровень.

Решение поставленных целей зависит от четкого планирования курса методики и умелого сочетания всех форм работы, нацеленных на методическую подготовку студентов.

Работа по формированию методических навыков и умений в рамках курса методики построена в виде циклов. Цикл завершается коллоквиумом, на котором проверяется сформированность методических умений и навыков. В обоих семестрах (7, 8) таких циклов два. В качестве примера приводится один из них (первый цикл седьмого семестра).

Основные формы методической подготовки I цикла

Лекции по основным проблемам методики	Управляемая самостоятельная работа, нацеленная на формирование конкретных методических умений	Неуправляемая (внеаудиторная) самостоятельная работа, нацеленная на ознакомление с новой литературой	Дни методики в школах республики
---------------------------------------	---	--	----------------------------------

К о л л о к в и у м № I

Курс методики должен вызывать у студента разного вида мотивацию.

В структуре календарного плана предвидится соподчинение всех форм работы итоговым методическим навыкам и умениям, которые предполагается формировать.

Четкость планирования работы студента в рамках курса методики вызывает у него мотивацию цели. Включение в начало курса методики самых новых и интересных тем вызывает у студентов познавательную мотивацию. А проведение после первого лекционного месяца "дней методики" в лучших школах республики, ознакомление с опытом работы передовых учителей, как правило, порождает как эмоциональную, так и познавательную

мотивацию, а также заставляет критически переосмыслить и отрицательные стороны своей личности как будущего педагога.

Дни методики, регулярно проводимые кафедрой методики русского языка Тартуского государственного университета, являются не только одним из средств осуществления связи между новой методической теорией и передовым опытом учителей, но и эффективной формой проверки педагогических способностей студентов, так как в программу "Дней методики", кроме слушания и обсуждения уроков, беседы с директором, встречи с учителями, входит проведение экспериментов, конкурсов и вечеров с учащимися. Для проведения указанных мероприятий от студента требуется наличие определенного педагогического воздействия.

Таким образом, "дни методики" — это один из первых этапов в формировании мотивации профессиональной деятельности учителя. Закрепление мотивации обеспечивается педагогической практикой первого этапа, который проводится в самых хороших педагогических коллективах учителей города Тарту, где есть образцы педагогического творчества.

В результате анализа контингента студентов IV курса после педпрактики I этапа нам удалось выявить определенные закономерности в формировании и переформировании ценностных суждений и мотивации студентов.

Помимо интереса к языку и литературе именно здесь появляется интерес к педагогическому творчеству. Более мотивированным становится восприятие и усвоение учебных предметов — под углом применения их в будущей профессиональной деятельности.

Мотивация подкрепляется работой, нацеленной на формирование у студентов навыков профессиональной деятельности в рамках практических занятий по методике, практического русского языка и педагогической практики. Опыт работы показывает, что мотивация достигает своего кульминационного пункта именно после I этапа педпрактики, т.е. в 9 семестре, и проявляется в повышенном интересе к педагогическому творчеству. Этот интерес подкрепляется решением реальных педагогических и методических задач продуктивного характера на практических занятиях и формировании у студентов навыков научно-исследовательской работы по методике.

Основными факторами, повышающими мотивационную активность студентов после педагогической практики, являются

- чувство новизны в педагогической деятельности;
- удовлетворение от успеха;
- радость общения с детьми, с новым коллективом;
- возможность творчески применить свои знания;
- возможность реализовать на практике потенциал личности.

Исключительно важным является сохранить эту мотивацию и на II и III этапе педпрактики. Однако не всегда это удается, так как в какой-то мере исчезает чувство новизны, появляется педагогический штамп вследствие загруженности студентов на III этапе и т.д.

Таким образом, работа по формированию профессиональной ориентации и мотивационной активности имеет свою внутреннюю динамику.

I На первом этапе осознается потребность в том или ином виде деятельности (в усвоении содержания лекционных курсов, практических занятий) с прогнозом на будущее.

II Потребность формирует мотивацию (мотивацию цели, познавательную мотивацию, эмоциональную мотивацию).

III Мотивация создает установку на усвоение учебных дисциплин.

По мнению самих студентов, правильная установка на восприятие учебных дисциплин с учетом значимости для будущей профессиональной деятельности создается слишком поздно. Отсюда вытекает необходимость уже на первых курсах организовать знакомство студентов с будущей специальностью в виде короткой педагогической практики. Это позволило бы уже на младших курсах формировать у студентов реальную профессиональную ориентацию, показать романтику, престижность и трудности профессии учителя. Такая практика, несомненно, повысила бы мотивационную активность студента.

Исключительно важную роль играет общение студентов с лучшими педагогами республики.

Таким образом, схема "мотивационных импульсов" студентов русского отделения следующая:

мотивационные беседы со студентами-первокурсниками
для выявления и формирования мотивации



пассивная двух-трехдневная педпрактика на II курсе,
летняя практика пионерской работы



↓
общественная работа в школах г.Тарту, нацеленная
на формирование педагогических способностей и
личностных качеств, необходимых для будущих педа-
гогов

↓
общие курсы и специальные курсы по методике

↓
научно-исследовательская работа по методике

↓
дни методики в школах республики

↓
реальное общение с учащимися в ходе дней методики

↓
реальное общение с лучшими педагогами республики

↓
педагогическая практика студентов

Следует, однако, отметить, что по данным опроса молодых учителей, на этапе последующего развития, т.е. в практической педагогической деятельности не всегда удается сохранить сформированную в вузе мотивацию. Причины спада мотивации следующие:

- непосильная по объему работа в первый год
- неучет индивидуальных способностей молодого педагога при распределении нагрузки
- формальный контроль
- отсутствие радости общения в коллективе
- отсутствие опоры в первый год работы
- отсутствие поощрения и продвижения
- преобладание негативизма при оценке работы молодого специалиста
- неустроенность быта
- отсутствие роста своего педагогического мастерства.

Многие беды и разочарования, а также спад мотивации, начинаются с того, что молодые педагоги не представляют себе, каких качеств требует от них работа в школе. Поэтому ~~время~~ была предпринята попытка составить профессиональную программу учителя по

данным опроса учащихся 8 и II классов, студентов до и после педагогической практики, молодых учителей и учителей со стажем, а также родителей.

На уровне восьмого класса на передний план ставятся дидактические качества учителя, его умение интересно преподавать свой предмет, а также перцептивные качества, наличие которых способствует взаимопониманию между учениками и учителем.

На уровне одиннадцатого класса на передний план ставятся также профессиональные качества, как глубокое знание предмета, организационные способности и такие личностные качества, как честность и чувство юмора. До педпрактики студенты считают, что самым важным для учителя является широкий общий кругозор и любовь к детям. После педпрактики на передний план ставятся требовательность и знание методики. Опытные учителя считают, что в первую очередь необходимо глубокое знание предмета, умение быть и художником, и актером, и певцом, и физкультурником и многим другим. Но при этом надо обладать чувством юмора, быть доброжелательно-строгим, требовательным.

Качества, которые несовместимы с профессиональной деятельностью учителя, также разные в оценке разных групп людей. Воосьмиклассники считают, что учителя не должны быть вопиюще нервными, придирчивыми; выпускные классы не любят, когда учителя предпочитают одного ученика другому, лицемерие и грубость. Учителя не любят беспечность, отсутствие долга у своих коллег.

Для того, чтобы сформировать в будущем учителе все эти дидактические, организаторские, личностные качества, требуется большая работа, начиная с первого курса. Прежде всего требуется углубленная психолого-педагогическая подготовка студента в вузе, требуется самовоспитание, желание студента полнее реализовать потенциал своей личности.

Итак, задачи формирования профессиональной ориентации и мотивационной активности студентов-русистов предполагают дальнейшее научное исследование по следующим проблемам:

- разработка профессиональной программы учителя русского языка для школы с восточным языком обучения;
- учет реальных и потенциальных речевых потребностей будущих учителей в учебно-речевой деятельности;
- анализ факторов, способствующих формированию и сохранению

мотивации в процессе учебной и практической деятельности учителя.

Л и т е р а т у р а

1. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность процесса обучения в зарубежных школах. - Сб.: Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. М., 1976.
2. Гак В.Г. Проблемы преподавания русского языка как иностранного филологам-русистам. - Сб.: Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. М., 1976.
3. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. М., 1970.
4. Когер К.Э. О месте, роли и задачах высшего педагогического образования (К методологии исследования и управления). - Тезисы докладов на межвузовской научно-методической конференции "Актуальные проблемы подготовки учителя русского языка для национальной школы". Тарту, 1978.
5. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.
6. Лобич Г.А. К вопросу о критериях педагогического мастерства. - Сб.: "Профессионально-педагогическая направленность обучения иностранным языкам в вузе". Горький, 1974.
7. Сагомагов К.И., Шатилов С.Ф. Структура и содержание квалификационной характеристики учителя иностранного языка в средней общеобразовательной школе. Горький, 1974.
8. Педаяс М.-И. Профессиональная адаптация учителя. - Сб.: Организация учебного процесса, У. Тарту, 1976.
9. Яцкивичус А. О значении социально-психологических факторов в обучении русскому языку как второму. - "Актуальные проблемы подготовки учителя русского языка для национальной школы". Тарту, 1978.
10. Фимодель М. Мотивация и преподавание иностранных языков. - "Методика преподавания иностранных языков за рубежом". П. М., 1976.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ-РУСИСТОВ В ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЕ

З.И. Карамкова

Проблема дальнейшего совершенствования обучения русскому языку как средству межнационального и международного общения и улучшение качества знаний учащихся тесно связана с профессиональной адаптацией молодых учителей-русистов в эстонской школе.

Специфика труда учителя как молодого, так и со стажем заключается в том, что он должен постоянно совершенствовать свои знания, свое педагогическое мастерство, быть всесторонне образованным человеком.

Успех работы молодого учителя зависит от многих факторов /6/.

Вопрос о том, какая работа проводится в ТГУ со студентами отделения русского языка и литературы по подготовке будущих учителей для национальной школы, рассматривался на Межвузовской научной конференции в г.Тарту.[§]

Для молодых специалистов с 1974/75 уч.года введена стажировка. Время стажировки - 10 месяцев. Первый год работы: стажировка проводится по индивидуальному плану, о чем точно указывается в приказе от 24 марта 1974 года М-31. Отвечают за стажировку директор школы, шеф-преподаватель и методист.

Настоящая адаптация молодого учителя начинается с поступления на работу - это послевузовский этап. Г.Приступа указывает, что настоящий учитель, мастер своего дела, растет в самой школе /4/.

Школы города Тарту ежегодно пополняются молодыми специалистами (за 4 года - 20 русистов).

[§] См. также ст. К.П.Алликметс, А.А.Метса, А.К.Родима, Х.И.Хейтер, М.А.Шелякина, П.С.Сигалова, Б.М.Гаспарова и др. настоящего сборника.

Учебный год	Число специалистов	Учителей русского языка, в %	
1975/76	32	3	9,3
1976/77	26	5	19,2
1977/78	26	6	23,0
1978/79	35	4+2	11,4

В г.Тарту сложились как традиции знакомства и приема молодых специалистов, так и первые формы повышения квалификации учителей-русистов, которые должны способствовать более быстрой адаптации и росту учителя русского языка и созданию положительных мотиваций к дальнейшей работе.

Так, ежегодно на августовском совещании учителей заведующий Горono в своей речи отмечает число молодых специалистов, которыми пополнился учительский коллектив города.

На заседании первой общегородской секции учителей русского языка методист знакомит и представляет молодых специалистов и торжественно с цветами поздравляет их.

В каждой школе на первом педсовете директор еще раз знакомит молодых специалистов с коллективом школы, высказывает соответствующие пожелания и также вручает цветы.

В первой половине сентября каждого учебного года городской отдел народного образования приглашает молодых специалистов на торжественный прием в методический кабинет - молодые специалисты знакомятся с будущим руководством - представителями горкома партии; работниками горono, методического кабинета, кабинетом профориентации, профсоюза и почетными гостями - лучшим директором школы или учителем с большим стажем и опытом. В благоприятной дружеской обстановке выступают заведующий или заместитель заведующего горono, инспектор, заведующая методкабинетом, гости; молодые специалисты делятся первыми впечатлениями об уроках, школе, новом коллективе, удачах и трудностях.

Сама жизнь требует от учителя постоянного и непрерывного пополнения знаний и мастерства, и первой формой выполнения индивидуального плана стажировки можно считать активное участие в работе школьного предметного методического объединения учителей и дней методики, которые организуются ежегодно в марте месяце в методическом кабинете.

Второй формой повышения уровня знаний преподавателя можно считать работу по программе для самостоятельной работы учителей, т.е. самообразование.

Третьей формой повышения мастерства можно считать участие в работе школы передового опыта.

Организация школы передового опыта для учителей русского языка (школ с эстонским языком обучения) преследует две цели: во-первых, повышение качества обучения русскому языку, а во-вторых - более интенсивное внедрение и распространение опыта лучших учителей города. Эта школа работает уже третий учебный год на базе двух средних школ г.Тарту.

Учебный год	Средняя школа	Число слушателей	Молодых специалистов
1976/77	№ 2 и № 10	15	2
1977/78	№ 5 и № 2	12+2 уч. из района	5
1978/79	№ 8 и № 2	14	8

Занятия проводятся с октября до марта, регулярно два раза в месяц по программе, предложенной РИУУ/5/.Программа рассчитана на 60 часов - 24 лекционных и 36 практических занятий - что всегда полностью выполняется и даже перевыполняется.

Состав слушателей - 12-15 человек из шести-восьми школ г.Тарту. В их число входят и учителя со стажем, которые долго не работали в школе, и молодые специалисты, только начинающие свой педагогический путь. И для тех, и для других эта работа является очень важной и нужной, т.к. уроки в этой школе проводят лучшие учителя города.

Каждое занятие в школе передового опыта (по плану РИУУ) продолжается 6 часов: лекция - 2 часа, прослушивание двух уроков и их последующий анализ. При каждой встрече слушатели вначале знакомятся с подробным конспектом уроков, и после их прослушивания методист проводит с учителями собеседование и детальный анализ уроков. К чтению лекций привлекаются преподаватели ТГУ, методист отдела народного образования и учителя города.

Заключительное занятие школы передового опыта проходит в форме дня методики для всех учителей русского языка г.Тарту, где слушатели могут пополнить свои знания по методике.

Тематика лекций отвечает интересам и потребностям учителей. В лекциях, кроме теоретических положений, даются методические разработки по соответствующему практическому материалу и рекомендуется список методической литературы. В 1978/79 уч. году были заслушаны следующие интересные и содержательные лекции:

1. Основные требования к современному уроку (З.Карамикова).
2. К вопросу об изучении употребления видов глагола в эстонской школе (С.Мазик).
3. Советская литература на современном этапе (А.Кржкова).
4. Аудирование на уроках русского языка (К.Алликеттс).
5. Формы групповой работы на уроках русского языка (З.Карамикова).
6. Использование дидактического материала по классам при групповой работе (З.Карамикова).
7. Проверка тетрадей и соблюдение нормы оценки (З.Карамикова).
8. Активизация учащихся на уроках русского языка (8 докладов) - День методики.

С подробной тематикой 1976/77 уч. года и описанием уроков можно ознакомиться в статье "Школа передового опыта" /2/.

Работа в школе завершается зачетом, который заключается в следующем: а) каждый слушатель письменно анализирует один из прослушанных уроков; б) отвечает на вопросы анкеты /2/; в) проводит зачетный урок в присутствии методиста и директора (или завуча школы), а также председателя предметного объединения и нескольких коллег; г) составляет подробный конспект открытого урока и сдает его в методический кабинет.

Подводя итоги трехлетней работы школы передового опыта учителей русского языка, можно с удовлетворением отметить, что данная форма повышения квалификации учителей, особенно молодых (с 1-4-летним стажем) полностью себя оправдывает. Об этом говорят положительные и содержательные ответы на вопросы анкеты, в которых выражается чувство глубокой благодарности слушателей учителям и методисту за проделанную работу в школе передового опыта (уроки, лекции, семинары, анализ уроков) и оказанную помощь.

Отзывы дирекции, коллег и методиста о работе учителей - бывших слушателей школы передового опыта после зачетных уроков обычно только положительные. Они показывают профессиональный рост учителя и повышение качества преподавания.

Для улучшения работы учителей русского языка и оказания методической помощи с 1975/76 уч. года была введена должность методиста. За все время работы методистом города прослушано и проанализировано более 400 уроков учителей русского языка, из них более 100 уроков у молодых специалистов и столько же у студентов-практикантов ТТУ, т.е. по 3-5 уроков у каждого.

На основании этих уроков, их анализа, бесед с завучами школ и учителями об интенсивности развития педагогических способностей и овладения педагогическим мастерством, т.е. адаптации молодых специалистов, можно выделить четыре типа учителей.

Одни учителя уже с первого года работы, т.е. стажировки, продумывают первые шаги в школе, проявляют уверенность, инициативу, быстро идут к овладению педагогическим мастерством. Они налаживают контакт с учениками и коллегами, умело планируют работу, тщательно готовятся и интересно проводят уроки, придерживаясь основных требований программы. Такие учителя самокритичны. Они прислушиваются и активно перенимают опыт передовых учителей, принимают участие во всех внешкольных мероприятиях города. К сожалению, таких учителей около четверти.

Другие учителя имеют соответствующие знания, но идут по пути наименьшего сопротивления. Они не считают нужным серьезно готовиться к урокам, писать подробно конспекты или даже план-конспект, указывать цели урока и другие элементарные части. Такие учителя не используют имеющиеся в кабинете школы наглядные пособия — таблицы, картины, дидактический материал и технические средства — магнитофонную запись (находят оправдание в любой ситуации). От такой поверхностной работы страдают учащиеся. Им не очень интересно присутствовать на таких уроках. Иногда возникают конфликтные ситуации: ученики не выполняют домашних заданий, не учат слова, учитель делает выговоры, создавая этим отрицательные эмоции и теряя дорогие минуты урока, отведенные для обучения русскому языку. К этому типу учителей можно отнести и тех, которые стараются "блеснуть знаниями", т.е. почти целый урок говорят сами, а ученики остаются в роли пассивных слушателей. На критику (замечания) и предложения реагируют болезненно. Эти учителя мало думают о своей работе, не проявляют инициативы, все выполняют поверхностно. Только после долгих убеждений и постоянного надзора меняется отношение к работе. Таких учителей в первый год работы бывает до половины, но ежегодно их число уменьшается. Они осознали и меняют свое отношение: все серьезнее готовятся к урокам и постепенно избавляются от недостатков.

К третьему типу относятся учителя, которые имеют ограниченные способности, пробелы в знаниях, но очень старательны, им приходится преодолевать большие трудности в процессе самостоятельной работы. Они благодарны старшим коллегам за оказанную помощь. Эти учителя затрачивают дополнительную энергию и добиваются положительных результатов, так как каждый человек, который хочет быть учителем, сможет стать мастером своего дела при интересе, старании и постоянном пополнении знаний. Таких учителей примерно 15%.

К четвертому типу учителей относится незначительное число молодых (примерно 5%), которые просто не приспособлены к работе с детьми, не имеют педагогических способностей, хотя и имеют соответствующий диплом. У таких учителей нет желания напрягать свои силы, тщательно готовиться. Они выполняют свою работу формально. Обычно у таких учителей нет контакта с учениками (в классе и даже в группе плохая дисциплина). На критику они почти не реагируют. Рано или поздно таким учителям приходится покинуть школу.

Недаром Б.В.Беляев указывает, что если педагог не располагает педагогическим мастерством, то он вовсе и не педагог, хотя и может являться хорошим знатоком своего предмета. Разумеется, что обучать других может только тот, кто сам хорошо знает предмет, но чтобы хорошо обучать, нужно знать также и то, как надо обучать /1/.

Для успешной профессиональной адаптации молодых учителей в послевузовский период, т.е. во время самостоятельной работы в школе, необходимо: во-первых, создать благоприятные условия на работе:

- 1) Не давать слишком большой нагрузки - не более 18-22 часов в неделю и классное руководство.
- 2) Дать не более трех подготовок.
- 3) Предоставить один свободный день в неделю, желательно отгул, для повышения квалификации и участия в работе школы передового опыта.
- 4) Назначить опытного шефа-преподавателя для оказания настоящей помощи в выполнении индивидуального плана стажировки и в дальнейшей работе.
- 5) Разрешение для работы по совместительству давать лишь учителям первого типа после пятилетнего стажа.
- 6) Предоставить для работы кабинет русского языка.

Во-вторых, молодому учителю необходимо:

1. Тщательно готовиться к урокам, иметь конспект (с обязательным указанием цели) к каждому уроку.
 2. Использовать наглядные пособия и технические средства, другой материал, имеющийся в кабинете школы.
 3. Рационально использовать время урока.
 4. Постоянно повышать квалификацию: первый год по индивидуальному плану стажировки, в дальнейшем – по "Программе для самостоятельной работы учителей русского языка с восточным языком обучения по повышению профессиональной подготовки" и в школе передового опыта.
 5. Использовать знания, полученные в ТГУ, и новинки методики для активизации учащихся и улучшения качества их знаний по русскому языку.
 6. Наладить контакт с учениками, соблюдая дистанцию.
 7. Проявлять активность, инициативу и работать творчески.
- Надо всегда помнить, что хороший учитель, мастер педагогического труда – это тот, кто идет в ногу со временем и знает во много раз больше, чем требуют школьная и вузовская программы. Это учитель, знающий не только педагогику, но и психологию, чувствующий постоянную потребность в повышении психолого-педагогической культуры /7/.
- В итоге можно еще раз подчеркнуть, что педагог формируется только в практической работе.

Л и т е р а т у р а

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.
2. Карамкова З.И. Школа передового опыта. - "Ньукогуде коол", 1977, № II, с. 946-951.
3. Основы вузовской педагогики. Под ред. Н.В.Кувшиной. ЛГУ, 1972.
4. Приступа Г. Посещение и анализ уроков молодого учителя. - "Народное образование", 1978, № 5.
5. Программа для самостоятельной работы учителей русского языка школ с эстонским языком обучения по повышению профессиональной подготовки. Таллин, 1975.
6. Тарве В.А. Профессиональная адаптация молодых учителей русского языка. - „Актуальные проблемы подготовки учителя русского языка для национальной школы“. - Тезисы докладов Межвузовской научной конференции. Тарту, 1978.
7. Чудновский С. На основе знания психологии. - "Народное образование", 1978, № 5.
8. Karamkova, Z. Vene keele õpetajate kogemuste kool. - "Nõukogude õpetaja", 1979, nr. 10.

СТАНОВЛЕНИЕ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В ХОДЕ ПЕДПРАКТИКИ В ШКОЛЕ

Х.И. Хейтер

Методическая подготовка студентов к профессии учителя, кроме теоретического курса методики и практических занятий в вузе, включает еще педпрактику в школе. Она является важной частью процесса формирования личности и основ профессионально-педагогического мастерства будущего учителя русского языка.

Задачи, содержание и формы педагогической практики студентов-русистов ТГУ изложены в "Руководстве по проведению педагогической практики студентов отделения русского языка и литературы ТГУ", составленном доц. А.Метса.*

Педагогическая практика студентов отделения русского языка и литературы ТГУ преследует следующие воспитательные, дидактические и методические цели:

1. научить студентов творчески осуществлять цели коммунистического воспитания в рамках предмета "русский язык и литература";

2. вызвать у студентов интерес к актуальным проблемам теории методики преподавания русского языка и литературы;

3. познакомить студентов с передовым опытом учителей русского языка и литературы республики;

4. формировать у студентов навыки и умения применения на практике основных положений современной методики преподавания русского языка и литературы;

5. стимулировать методический рост каждого отдельного студента с учетом его педагогических возможностей;

6. формировать у студентов положительную мотивацию к профессиональной деятельности учителя русского языка и литературы;

* Руководство по проведению педагогической практики студентов отделения русского языка и литературы ТГУ. Тарту, 1978.

7. развить у студентов интерес к научно-исследовательской работе в области методики преподавания русского языка как неродного;

8. формировать у студентов навыки воспитательной работы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Педагогическая практика студентов-русистов ТГУ проводится в три этапа: I этап (с 1 по 28 декабря) продолжительностью 4 недели проводится на IV курсе в IV-VIII классах; II этап с 1 октября по 4 ноября на V курсе в IX-XI классах; III этап с 11 ноября по 2 декабря (4 недели) сразу за II этапом. На III этапе практикант проводит все уроки русского языка в одном из классов среднего этапа (IV-VIII) и в одном из классов старшего этапа (IX-XI классы).

Исключительно важной при организации педпрактики является дифференциация содержания и форм работы на всех трех этапах практики. Эта дифференциация предполагает постепенное увеличение самостоятельности студента.

На I этапе практики студенты должны овладеть следующими умениями:

1. умением планировать учебную работу, тематические планы, планы цикла уроков, конспект уроков;
2. умением анализировать свою педагогическую работу в школе (умение проводить анализ урока и других мероприятий);
3. умением создавать коммуникативную установку на усвоение учебного материала;
4. умением проводить речевую зарядку на уроке;
5. умением формировать грамматические навыки;
6. умением организовать работу по тексту, семантизировать и активизировать новую лексику;
7. умением формировать навыки диалогической и монологической речи;
8. умением использовать средства наглядности и ситуативности на уроке русского языка;
9. умением формировать навыки аудирования и др.

На II этапе, вдобавок к навыкам и умениям, которые были сформированы на I этапе, прибавляются: умение планировать учебную работу на старшем этапе; умение собирать учебный материал, исходя из целей его усвоения; умение создавать проблемную установку на восприятие нового учебного материала; умение варьировать лексическую работу на уроке в зависимости

от степени продуктивности слов; умение варьировать работу по грамматике с учетом степени значимости того или иного грамматического явления; умение работать по художественному тексту; умение формировать навыки устной коммуникации.

На III этапе студент-практикант выполняет все функции учителя русского языка в двух классах. На этом этапе, завершающем педпрактику в школе, должны формироваться: умение ставить конкретные цели перед уроком, циклом уроков исходя из плана работы учебника и имеющихся методических руководств; умение выбирать и осуществлять наиболее оптимальную методическую стратегию, нацеленную на поэтапную и итоговую реализацию поставленных перед уроком, циклом уроков задач; умение проводить разные типы уроков в зависимости от целей усвоения и характера учебного материала; умение составлять упражнения, подбирать тексты для формирования навыков по всем видам речевой деятельности; умение организовать внеклассные мероприятия на русском языке и т.д.

Основными формами работы как на I, так и на II этапах являются:

1. посещение целенаправленных уроков учителей с последующим обсуждением;

2. анализ уроков согласно установке методиста;

3. защита первых конспектов перед группой студентов;

4. проблемные консультации учителей по актуальным проблемам методики преподавания русского языка в национальной школе;

5. обсуждение новых методических статей по проблемам, возникающим из прослушанных уроков;

6. ознакомление с системой работы учителей русского языка (ведение тетрадей), с работой кабинета русского языка, с материалами, имеющимися в кабинете, с внеклассной работой, проводимой по русскому языку в школе.

После I этапа практики у студентов IV курса была проведена анкета. По мнению самих студентов, более эффективными формами работы на I этапе явились: 1) посещение целенаправленных уроков с последующим обсуждением и 2) консультации учителей по отдельным проблемам.

Следовательно, особое внимание во время практики необходимо уделять формам работы, указанным студентами.

Студентам-практикантам уже до педпрактики должно быть ясно, что для успешной реализации учебного процесса от студентов требуются, кроме хорошего знания предмета, и определенные способности (конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические).

Во время практики студентам приходится управлять как познавательной деятельностью учащихся (усвоением языкового и речевого материала), так и коммуникативной деятельностью (общением на изучаемом языке), выступать как в роли источника информации, так и в роли инициатора по речевой коммуникации в классе. Успех деятельности учителя, как известно, во многом зависит от контакта с классом, умения поддерживать дисциплину, от структурной четкости урока, педагогического такта.

Однако первостепенное значение для студента-практиканта имеет вопрос о том, как проводить урок, как усилить обучающий эффект его.

Помогает студентам готовиться к урокам так называемая "пассивная практика" в течение 1-2 недель в начале I и II этапа практики, когда центральное место занимает ежедневное посещение уроков учителей с последующим обсуждением. Задачей этого этапа практики является развитие у практикантов умения "видеть" урок, анализировать его как с точки зрения методических целей данного урока, так и с точки зрения их практической реализации.

Разбор занятия проводится по предлагаемой практикантам схеме, включающей анализ содержания урока, методики урока, характеристику личности и роли учителя и контакта с классом, оценку реализации дидактических и воспитательных целей и коммуникативной ценности урока.

В анализ содержания урока входят оценка текстов, упражнений, заданий, всей структуры урока, логичность и проблемность подачи материала. Анализируется языковая и информационная ценность предлагаемого материала в соответствии с целями и этапом обучения учащихся. Оценивается, насколько потенциальные возможности предложенного материала были реализованы в ходе занятий.

Определенное значение при анализе содержания урока имеет деление его на составные части в соответствии с целями, поставленными учителем. Особое внимание уделяется развиваемому навыку (развитию монологического высказывания, извлечению це-

левой информации из текста и т.п.), характеру работы с языковым материалом, семантизации новой лексики (введение новой лексики, первичное ее закрепление, тренировка, активизация ее, автоматизация). При анализе навыков и умений учащихся исходят из тех действий, которым они научились на данном уроке или за определенный срок времени в процессе обучения (учащийся знает, может использовать, умеет употреблять, владеет).

При анализе методики урока оценивается целесообразность методов подачи нового материала, контроля, тренировки и повторения пройденного, оптимальность и эффективность применения наглядности и других методических приемов на уроке. Наконец устанавливается, какие из предложенных на занятии видов работы и выбранных способов их выполнения можно считать наиболее удачными, обеспечивающими активную работу учащихся в течение всего урока.

При характеристике учителя и его роли на уроке оценивается его речь и поведение, отношение к ученикам, его педагогический такт, умение вести себя в различных ситуациях на уроке, налаживать контакт с классом, дисциплинированность учеников.

Одним из итоговых моментов анализа и вместе с тем одним из важных критериев общей оценки занятия является его коммуникативная ценность (созданная на уроке возможность использования изученного материала в целях реальной коммуникации).

Подробные анализы прослушанных уроков обращают внимание практикантов на особенно важные моменты при подготовке и проведении уроков, а также на те трудности, которые могут возникнуть в ходе работы учителя. Они помогают развитию и выявлению методических взглядов практикантов, которые находят отражение на их уроках во второй половине практики.

Для успешного проведения урока студентам-практикантам необходимо соблюдать следующие методические требования:

1. Правильно и четко ставить цели урока. Цель урока нужно доступными средствами довести до сознания учащихся. На старшем этапе это можно сделать в виде постановки проблемы, на среднем этапе уместно показать коммуникативное значение установки (например, на последующих занятиях мы с вами научимся рассказывать о своей школе, писать письма по-русски, выражать свою просьбу по-русски и т.д.).

2. Правильно, исходя из материала урока, выбрать и обос-

новать приемы и формы работы на уроке.

3. Определить строгую систему в изучении предмета, связь с пройденным материалом.

4. Использовать проблемность обучения, различные формы самостоятельной работы, наглядные и технические средства.

5. Вести работу по всем видам речевой деятельности специально формировать у учащихся определенные речевые навыки и умения, необходимые для коммуникации.

6. Вести учащихся к речи нужно градуированно. На первых уроках цикла проводится работа по семантизации новой лексики, употреблению новых слов в разного рода упражнениях (создание ситуаций, микротекста с новыми словами, использование вопросно-ответных упражнений, беседы) по разным видам речевой деятельности. За ознакомлением с текстом следует развитие речевого умения с применением опор в зависимости от характера текста. Проводится работа по развитию навыков монологической и диалогической речи. Завершающий урок посвящается развитию неподготовленной речи учащихся. Проводятся навыки переноса усвоенного на другие ситуации. На этом уроке необходимо дать учащимся возможность реально общаться.

От успешного проведения педагогической практики в целом зависит отношение студентов-русистов к будущей профессиональной деятельности. Положительной мотивации к профессиональной деятельности учителя способствуют следующие факторы:

- педагогическая атмосфера, которая царит в школе;
- творческий союз с учителем - руководителем подпрактики и методиком;
- отношение учащихся к практиканту;
- умение реализовать свое педагогическое воздействие на учащихся;
- прирост методических навыков и умений в процессе подпрактики.

Для правильной профессиональной ориентации студентов-русистов и целенаправленной подготовки к будущей профессии учителя следовало бы уже на первых курсах раскрыть структуру педагогических способностей и создать необходимые условия для их формирования.

РОЛЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ В СТРУКТУРЕ ИХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.А. К а з е с а л у

Система работы методического семинара на отделении русского языка и литературы Тартуского государственного университета определяется задачами двойного порядка. Одни из них (причем основные) связаны с профессиональной подготовкой студентов – будущих учителей русского языка в эстонской школе. С другой стороны, при определении проблематики семинара по методике преподавания русского языка руководствуются ее актуальностью и важностью для решения конкретных задач повышения эффективности обучения русскому языку в эстонской школе. Так, студентов этого семинара привлекают к решению научных проблем кафедры методики русского языка, которые входят в координационный план научных исследований Эстонской ССР.

Исходя из этого, первая группа задач семинара по методике заключается в следующем:

- а) формирование у студентов интереса к методике преподавания русского языка как науке;
- б) расширение их методического кругозора;
- в) привитие умений и навыков, необходимых учителю, подготовка студентов к их будущей профессиональной деятельности;
- г) развитие творческих способностей студентов, среди которых первостепенное значение имеют научно-исследовательские умения и навыки.

В настоящее время в нашей республике актуальным является научно обоснованное определение содержания обучения русскому языку в школах с эстонским языком обучения. Тематика методического семинара связана с решением одной части этой проблемы, а именно – с отбором учебного материала, подлежащего усвоению в школе при коммуникативной направленности обучения. Вопросами отбора учебного материала семинар занимается уже начиная с 1973 года.

Успешная работа любого спецсеминара зависит от научной деятельности самих студентов и от педагогического и научного руководства этой деятельностью со стороны преподавателя. Система педагогического и научного руководства деятельностью студентов со стороны преподавателя представляет собой совокупность методических приемов и форм работы для направления этой деятельности. Работа спецсеминара по методике проводится в форме лекций, практических занятий и самостоятельной работы студентов. Лекционная форма используется для раскрытия научной проблематики спецсеминара, для изложения его задач и предмета. Эти т.н. вводные лекции должны иметь большую воздейственную силу на студентов, после прослушивания которых у студентов должно возникнуть желание работать над решением конкретных аспектов проблемы семинара. Здесь же дается обзор источников и литературы по главной проблематике семинара, характеристика основных направлений, школ, концепций, определяется научное и учебное значение спецсеминара.

На спецсеминаре преподаватель — научный руководитель должен показать процесс научного исследования. Для этого лекционная форма сочетается с практическими занятиями. Преподаватель должен раскрыть методику научной работы, технику исследования. Здесь он может также осветить свой личный опыт в этой области. Именно на спецсеминаре, как правило, прививается студентам вкус к научной работе, стремление принять более активно участие в научной деятельности кафедры.

Специальное время в вводных лекциях и на практических занятиях мы уделяем основным этапам научного исследования, методологии научных исследований и структуре научной работы. Теоретические разъяснения мы иллюстрируем студенческими работами (курсовыми и дипломными). Мы подчеркиваем, что любая курсовая и дипломная работа — это маленькое научное исследование, имеющее актуальность и практическую ценность. Мы обращаем внимание студентов на перспективы применения результатов студенческих работ при составлении программ и учебных пособий по русскому языку для эстонской школы.

Знакомя студентов с основными этапами научного исследования, мы подчеркиваем особую роль формулировки цели исследования. В основной научной проблематике спецсеминара мы выделяем отдельные ее аспекты, решение которых и составляет предмет и содержание работы студентов в рамках методического семинара.

В нашем спецсеминаре студенты обычно работают по 2-3 года, начиная с III курса и завершая свое исследование в дипломном сочинении. Поэтому в самом начале мы знакомим студентов с динамикой и перспективой их работы с III курса по У, четко формулируя конкретные поэтапные задачи исследования проблемы.

Так, например, в нашем семинаре работает начиная с III курса студентка Тania, завершая сейчас свое исследование в дипломном сочинении. На примере ее работы хотим показать динамику и усложнение работы студента в течение 3-х лет. На третьем курсе Тания работала над темой "Анализ языкового материала для формирования речевых действий в учебнике русского языка для У класса эстонской школы". Для выполнения работы студентка изучила психологическую и методическую литературу, связанную с характеристикой речевого действия как минимального акта речевой коммуникации. Подвергая анализу разные характеристики и классификации речевых действий, студентка выделила основные параметры речевых действий - сферу общения, речевую обстановку (тема, время, место речевого действия), целевую установку (назначение речевого действия), характер взаимоотношений между коммуникантами (официальные, нейтральные, фамильярные). Был проведен подробный анализ речевых действий в учебнике русского языка для У класса эстонской школы и установлены языковые средства для их оформления. На основе такой работы студентка сделала некоторые предположения относительно корректировки учебника со стороны речевых действий и языковых средств их выражения.

На четвертом курсе Тания продолжила работу в указанном направлении. Она установила номенклатуру речевых действий, которыми должны овладеть учащиеся-эстонцы У класса. С помощью анкетного опроса, который проводился в форме лабораторного эксперимента, были изучены речевые действия, характерные для детей данной возрастной группы на родном языке (отдельно для русских и эстонских детей). Далее студентка провела лабораторный эксперимент с русскими и эстонскими учащимися, чтобы выяснить языковые средства для оформления разных речевых действий, например, языковые средства для оформления высказываний, выражающих сведения о субъекте, предмете, явлениях, признаках, действиях субъекта, о времени, месте действия; или же языковые средства для выражения намерений, желаний, отношения к действительности и т.д. В результате проведенного ис-

следования были установлены списки конкретных речевых действий и языковых средств для их реализации, которые следовало бы учесть при составлении учебника для У класса. Перед дипломным исследованием поставлена цель - отобрать речевой материал (тексты-образцы, упражнения) для обучения эстонских детей установленным речевым действиям.

Приведем второй пример. Студентка Регина учится сейчас на пятом курсе, в методическом семинаре работает начиная с третьего года обучения. На третьем курсе перед ее работой была поставлена цель - изучить материал, предназначенный для обучения коммуникативному чтению в У классе эстонской школы. Для проведения работы студентка изучила научно-методическую и психологическую литературу по вопросам обучения чтению. Были выдвинуты основные требования к содержательному и языковому аспектам текстов для обучения коммуникативному чтению. Был проведен анализ текстов в учебнике для У класса с точки зрения соответствия/несоответствия установленным требованиям. При этом привлекались результаты анкетного опроса учащихся, в котором выяснялось их отношение к учебным текстам вместе с обоснованием этого отношения. Были выявлены также самые популярные среди учащихся данной возрастной группы книги.

На четвертом курсе Регина продолжала работу над темой. Очень подробно было изучено содержание и языковой материал текстов из книг, которые учащиеся называли в качестве своих самых любимых. Исходя из этого студентка отобрала тексты-образцы, которые она предлагает в качестве исходного текстового материала для обучения коммуникативному чтению в У классе. Следовательно, студентка установила типологию текстов, предназначенных для обучения коммуникативному чтению в У классе эстонской школы. Перед дипломной работой поставлены цели двоякого рода. Во-первых, студентка должна адаптировать отобранные на четвертом курсе исходные тексты-образцы с учетом умений и навыков учащихся У класса. Она должна установить последовательность адаптации, а также правила ее проведения. На этой основе студентка должна адаптировать исходные тексты. Вторая цель - разработка методической системы работы над текстами - разработка системы предтекстовых и послетекстовых упражнений для обучения учащихся порождению собственных высказываний на материале прочитанного текста. В

дипломном сочинении будут представлены две-три такие методические разработки.

Приведенные примеры демонстрируют динамику научного исследования студентов. Уже на начальной стадии работы в методическом семинаре у студентов вырабатывается ясное представление о конечной цели проводимого исследования, а также о промежуточных задачах для достижения этой цели. Сформулировав цель, студенты получают возможность организовать всю последующую работу целенаправленно, т.е. так, чтобы каждый последующий шаг являлся шагом по направлению к цели. Это обеспечивает выполнение работы при минимальных затратах времени и средств. Конечно, все это реализуется лишь при непосредственном руководстве работой студентов со стороны преподавателя — научного руководителя. Помощь преподавателя нужна и при сборе, и при критическом анализе априорной информации. На основании такого анализа студенты обычно в состоянии высказать свои предположения относительно общего направления работы. Такие представления называют рабочей гипотезой. Она является основной предпосылкой при выполнении всех последующих этапов исследования. Исходя из рабочей гипотезы и учитывая информацию по проблеме, что также делается с помощью преподавателя, студенты уже сами определяют объем и характер информации, которую необходимо получить при дальнейшей работе, и в связи с этим формулируют задачи исследования.

На практических занятиях студенты под руководством преподавателя знакомятся с методологией и методикой научных исследований. Студентов учат тому, что свои задачи исследование решает путем получения, накопления и обобщения фактов. Источником получения фактов является наблюдение, чтение литературы, анкетный опрос, изучение опыта преподавания, опытная работа, эксперимент, статистический анализ исходных материалов, составление картотеки, ее обработка и т.д. Преподаватель подсказывает студентам различные способы решения поставленных перед работой задач.

Особое внимание уделяется эксперименту, который представляет собой фундамент научного исследования. Студентов знакомят с компонентами эксперимента:

- а) формулировка задач эксперимента;
- б) выбор факторов для эксперимента;
- в) выбор методики эксперимента;

- г) построение плана эксперимента;
- д) реализация плана эксперимента;
- е) статистический анализ результатов эксперимента;
- ж) интерпретация результатов эксперимента;
- з) использование результатов эксперимента для решения задач работы.

Важное место в работе методического семинара занимает знакомство со структурой научной работы. С этой целью используются практические занятия. Обращают внимание на то, что во введении к научному исследованию, а таковым по сути дела должна стать любая курсовая, тем более дипломная работа, дается характеристика состояния проблемы, которой посвящена работа, обоснование необходимости ее проведения, цель работы, ее актуальность и новизна. Подчеркивают, что аналитический обзор как структурная часть работы содержит изложение современного состояния вопроса с анализом априорной информации, который должен быть достаточным для выработки рабочей гипотезы и принятия решения о направлении работы. Показывают, что обоснование выбранного направления работы требует мотивированной оценки принятого направления. Студенты должны усвоить, что в основной части работы излагаются методы исследования, дается описание всех структурных компонентов эксперимента и приводится интерпретация полученных результатов. Объясняют, что в заключении работы излагаются выводы, непосредственно вытекающие из результатов выполненной работы, приводится ее оценка с точки зрения поставленной цели. Здесь, по возможности, намечаются цели и пути дальнейшего проведения исследования.

На практических занятиях студенты знакомятся с требованиями к оформлению рукописи, специально работают над составлением библиографии, аннотации, резюме. На них проверяется сформированность у студентов определенных научно-исследовательских умений и навыков. Этому служат рефераты студентов, их совместное обсуждение и рецензирование, отчеты о проделанной работе.

Каждой весной, на заключительных занятиях семинара проводится защита студенческих работ. Студенты готовят защитное слово по работе. За вступительным словом студента следует обсуждение и рецензирование работы. Для успешного проведения такой работы предварительно назначают оппонентов, которые

должны подробно познакомиться с курсовой работой и отрецензировать ее. В качестве рецензентов на третьем курсе выступают сами студенты, а на четвертом — преподаватели кафедры методики русского языка. Заключительные занятия показывают, насколько студенты овладели научно-исследовательской деятельностью и каковы еще недостатки в этой области.

Следует отметить, что формирование научно-исследовательских умений и навыков у студентов — это процесс сложный и длительный. Оно требует от преподавателя — научного руководителя четкой и во всех деталях продуманной системы работы. Руководитель обязан учитывать предварительную общеобразовательную и теоретическую подготовку студентов. Научный и методический уровень спецсеминара должен быть выше общей и специальной подготовки студентов, чтобы он стимулировал дальнейшее повышение их общей и профессиональной деятельности. Преподаватель должен хорошо знать индивидуальные особенности студентов своего семинара. В зависимости от их склонности к более теоретического или практического характера деятельности должны быть распределены темы курсовых и дипломных работ, которые должны соответствовать способностям и интересам студентов.

Методические семинары у нас, в Тартуском государственном университете, пользуются авторитетом среди студентов, которые массово участвуют в их работе. Курсовые и дипломные работы студентов — членов методических семинаров неоднократно были удостоены первых премий на университетских и республиканских конкурсах студенческих научных работ.

Как показывает наш опыт, семинар по методике имеет большое значение в профессиональной подготовке будущего учителя. На спецсеминаре студент — будущий учитель овладевает многими ценными навыками и умениями, прежде всего методикой и техникой научного творчества, приемами информационного поиска. К тому же будущий учитель привыкает творчески относиться к учебным материалам, действующим учебникам и учебным пособиям, что заставляет его находить более эффективные формы и приемы практической работы в школе. Материалы курсовых и дипломных работ учитель может с успехом использовать при дальнейшей своей деятельности — в работе в методических секциях, районных и республиканских объединениях учителей.

Семинары по методике были и остаются серьезным инструментом в структуре профессионально ориентированной подготовки высококвалифицированных учителей. И чем больше внимания будет им уделяться, тем успешнее мы можем решать задачу совершенствования учебного процесса в вузе, задачу правильного сочетания научного творчества и педагогического мастерства будущих учителей.

АНАЛИЗ РАБОТЫ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ В ПЕРИОД ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

В. Т а р в е

В настоящее время весьма актуальными становятся проблемы адаптации молодых специалистов, учителей русского языка и литературы, так как в школьной практике нередки случаи, когда молодые педагоги, получив направление в школу, покидают ее, как только они отработали положенные три года. Узловой проблемой поэтому является выявление факторов, способствующих адаптации молодых специалистов и, анализ причин, препятствующих гармоническому развитию и дальнейшему формированию молодого педагога после получения диплома.

В данной статье мы пытались подвергнуть анализу проблему адаптации молодых учителей русского языка, выпускников ТГУ с двух аспектов: с аспекта самого учителя-выпускника и дирекции школ. Это позволило выявить как самооценку, так и оценку изучаемого нами педагогического явления - адаптации. Полученные оценки были нами подвергнуты определенной коррекции после посещения занятий в школе.

Проблеме адаптации посвящено немало работ /2, 3, 7/, однако, относительно учителей русского языка в эстонской школе соответствующего обобщения, по нашим данным, до сих пор нет.

Под профессиональной адаптацией следует понимать не только так называемое "вживание в профессию", овладение профессией, а также приспособление к конкретным условиям организации работы, установление взаимоотношений с коллегами, членами педагогического коллектива. В данной статье под профессиональной адаптацией мы понимаем активное формирование педагога в процессе практической деятельности в первые годы его работы в школе. На профессиональную адаптацию учителя оказывают воздействие следующие факторы:

1. Факторы так называемого предшествующего развития /8/ - выбор профессии, психологическая подготовленность человека к деятельности учителя, характер и качество подготовки в средней школе и вузе, его идейно-политическое развитие, стаж и характер работы до поступления в вуз и др.

2.1. Субъективные факторы - профессиональные качества, призвание.

2.2. Объективные факторы - тип школы, материальная база школ, техническая оснащенность школ, нагрузка учителя и др. Объективные факторы профессиональной адаптации в свою очередь можно разделить на общие, рабочие и личные.

2.3. Субъективно-объективные факторы - профессиональная подготовленность учителя, в которую входит не только подготовка учителя по предмету, методике, воспитательной работе, но и первые впечатления о месте работы, о коллегах, о дирекции и учениках.

В процессе адаптации молодой учитель русского языка и литературы проходит как бы три этапа. Первый этап - это стажерский год, который является наиболее управляемым периодом адаптации, от продуманной организации которого во многом зависит дальнейшее развитие учителя. На этом этапе должны преодолеваться трудности в области преподавания предмета. Второй этап - это первые два-три года, последующие за стажерским годом, когда молодой учитель еще не входит в систему повышения квалификации РИУУ. На этом этапе должны быть преодолены все трудности в воспитании учащихся, в создании правильных взаимоотношений с детьми. Третий этап - период завершения адаптации - включение учителя в систему повышения квалификации РИУУ. На этом этапе преследуется цель дальнейшего повышения квалификации молодого учителя.

В данной работе мы использовали в качестве исходного материала данные анкет, проведенных среди выпускников-русистов, работавших в школах республики в 1976/77 и 1977/78 уч. годы, а также дневники стажерской педагогической практики студентов-стажеров и отзывы-характеристики о работе выпускников ТГУ за первый год, составленные директорами школ республики. На основании этих данных нами изучались следующие аспекты проблемы, имеющие определенную связь с адаптацией: мотивы поступления в университет, отношение студентов к учебе в вузе, подготовка молодых специалистов к будущей профессиональной деятельности в их самооценке и оценке директоров, трудности в практической педагогической деятельности, степень удовлетворенности работой, нагрузка и некоторые вопросы быта.

1). Мотивы поступления на отделение русского языка и литературы. Полученные данные показывают, что лишь небольшое коли-

чество молодых людей при поступлении в вуз были заинтересованы в профессии учителя. Большинство отмечало свой интерес к предмету, к литературе, а также желание получить высшее образование. Поэтому важной задачей в дальнейшем является систематическое изучение профессиональных интересов уже в процессе предварительного отбора будущих абитуриентов, предварительного знакомства с показателями их педагогической пригодности. В этой области имеются исследования по психолого-педагогическим наблюдениям с целью диагностики профессиональной пригодности, проводимые не только в школах, но и во время вступительных экзаменов /4/.

2). Отношение к учебе в вузе. Во время занятий в вузе большинство студентов занималось, по данным анкет, ниже своих способностей: 81% студентов считает, что "мог бы лучше" заниматься. При этом оценочный бал по подпрактике в студенческих стажерских дневниках был выше среднего: оценок "отлично" было 34%, "хорошо" - 40%, "удовлетворительно" - 26%. Оценки, поставленные директорами, иные: "отлично" - 12%, "хорошо" - 40%, "удовлетворительно" - 38%. Из представленных данных следует, что школа оценивает молодых специалистов гораздо строже, чем университет. Следовательно, вуз должен в дальнейшем уже при руководстве педагогической практикой больше учитывать требования, предъявляемые к молодым специалистам в школе. Следует отметить, что в университете имеются отдельные преподаватели, которые считают, что они призваны готовить специалиста по предмету, игнорируя реальные задачи, связанные с подготовкой педагогических кадров.

3). Нами анализировалась подготовка молодых специалистов по предмету, по методике и по воспитательной работе в самоопенке выпускников. Подавляющее большинство анкетированных считает подготовку по предмету и методике хорошей или удовлетворительной, а по воспитательной работе треть считает свою подготовку неудовлетворительной. Не здесь ли кроется причина, как вытекает из статьи Ю.Орна /7/, того, что 74% студентов старших курсов не имеет желания работать классными руководителями в школе? Кроме того, ни один практикант-стажер также не намеревался и в будущем работать классным руководителем в школе. Нельзя не согласиться с мнением И.И.Нартовой и Р.П. Скульского, которые отмечают, что студенты I-III курсов обычно недооценивают важность педагогической подготовки, пропускают

занятия и неохотно участвуют в общественной жизни, все это приводит затем к низкому качеству их последующей педагогической работы.

4). Нами была сделана попытка выявить степень удовлетворенности молодых педагогов своей работой, а также трудности, которые они испытывают. В первые годы работы молодые специалисты чувствуют удовлетворение от общения с хорошим педагогическим коллективом и учащимися (например, "Весь класс записался в кружок русского языка"), от активности учащихся на уроках, от хорошей дисциплины на уроках, от внимательного отношения дирекции к работе преподавателя и от внеклассных мероприятий.

Школа, дирекция школы ценят в молодых специалистах активную работу классным руководителем, дисциплинированность, хорошее знание методики и предмета, доброжелательность и отзывчивость, активность и организаторские способности, а также добросовестное отношение к своей профессии. Из ответов и отзывов директоров вытекает, что учителя русского языка, к сожалению, не всегда последовательны в своей работе, недостаточно требовательны к себе и учащимся, работают без должного энтузиазма. Некоторые школы, кроме названных трудностей, испытывают еще следующие трудности в работе с молодыми учителями: недостаточная подготовка к урокам, незнание школьной документации и школьных программ, нежелание работать с родителями, отсутствие педагогического такта. Указанные недостатки должны быть учтены в подготовке студентов к педагогической практике.

Молодые специалисты указывают на следующие трудности их педагогической деятельности в первые годы работы в школе: на наличие в классе слабых учащихся, их пассивность, трудности с дисциплиной, особенно при больших учебных группах в классе; много времени уходит на подготовку классного часа, поиски дополнительного материала; недостаток опыта, педагогической, методической и теоретической подготовки (неумение правильно сочетать фронтальную и индивидуальную работу, находить нормальный темп ведения урока, неумение передать свои знания в доступной для учащихся форме, неумение работать со всем классом); отсутствие хороших учебников; недостаточная помощь со стороны дирекции и администрации школы; недостаточное внимание родителей, уделяемое воспитанию детей; отсутст-

ние наглядных пособий и технических средств в школе; незнание родного языка учащихся, неустойчивость быта самого учителя. Причины этих трудностей объективные, субъективно-объективные и субъективные, и многие из них являются причиной неадаптации молодого специалиста и его последующего ухода из школы.

5). Анализировалась и нагрузка молодых учителей. Из анкетных данных следует, что учителя, в том числе и молодые специалисты, перегружены большим количеством недельных часов и общественными поручениями. В среднем нагрузка молодого учителя равна 24-25 часам в неделю (максимальная 33 часа и минимальная 14 часов). Может быть, одна из причин низкой эффективности уроков некоторых преподавателей русского языка кроется именно в их перегруженности. Об этом же пишет Н.В. Кузьмина: "Данные, полученные от мастеров учебной и воспитательной работы, как бы говорят нам: уменьшите учителю нагрузку, сократите количество учащихся в классах и, если будут родители больше уделять внимания своим детям, мы справимся с любыми, самыми трудными учебно-воспитательными задачами". /5/.

На основе изученных нами данных, характеризующих профессиональную адаптацию молодого преподавателя русского языка и литературы, можно сделать некоторые выводы:

1. Оптимальное профессиональное развитие молодого учителя предполагает наличие формирования положительной мотивации в его педагогической деятельности. Очевидно, необходимы поиски путей более тщательного отбора абитуриентов в университет. Исходя из анализируемых трудностей, вытекает, что университету следует повысить внимание к проблеме комплектования контингента студентов, поскольку существенное влияние на адаптацию молодого специалиста оказывает характер отношения его к педагогической профессии, сложившийся до поступления в вуз.

2. В теоретической и практической подготовке студентов следует учитывать специфику их будущей профессиональной деятельности.

3. Школы не должны перегружать молодых учителей в первый год работы, а также избегать назначения их классными руководителями. Однако нельзя оставлять их и пассивными наблюдателями школьной жизни.

4. В первый год работы им особенно нужен сильный консультант

из опытных коллег школы, на доброжелательную помощь которого может всегда надеяться молодой специалист.

5. Целесообразно, видимо, дать молодым преподавателям возможность сразу же включиться в работу курсов повышения квалификации в рамках РИУУ или в работу школ передового опыта.

6. Преподавателям университета следует поддерживать контакты с выпускниками в первый, самый трудный год их работы, организуя с ними встречи, семинары, беседы.

Л и т е р а т у р а

1. Алликас Н. Ожидания дирекции школы от учителей. — „Организация учебного процесса У". Тарту, ТТУ, 1976, с. 77-86.
2. Альберт А. Связь профессиональной адаптации учителя с особенностями структуры личности. — „Организация учебного процесса У". Тарту, ТТУ, 1976, с. 45-59.
3. Грибов В.С. Теоретические и практические вопросы профессиональной подготовки учителя. — "Советская педагогика", 1977, № II, с. 140-142.
4. Казымалиев Б.К. Работа педагогического вуза по ориентации школьников на профессию учителя (Из опыта). — "Советская педагогика", 1977, № II, с. 95-98.
5. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Изд. ЛГУ, 1976, с. 76.
6. Нартова И.И., Скульский Р.П. Из опыта воспитания мотивов профессионально-педагогического самообразования. — "Советская педагогика", 1977, № 9, с. 81.
7. Orn, J. Õpetajate ettevalmistamise probleemid. — "Õnukogu de Kool", 1977, nr. 6, lk. 463.
8. Педаяс М.-И. Профессиональная адаптация учителя. — „Организация учебного процесса У". Тарту, ТТУ, 1967, с. 5-45.
9. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., "Просвещение", 1976.

ОТБОР ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ
СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОЙ РЕЧИ

А. Р о д и м а

В процессе профессионального общения учителя язык служит для реализации познавательных, воспитательных и коммуникативных целей. Языковые средства для реализации указанных экстралингвистических целей на родном языке приобретаются человеком стихийно. Иначе обстоит дело в том случае, если неродной язык выступает не только в качестве средства общения, но и в роли средства обучения неродному языку, с одной стороны, и в роли средства воспитания — с другой. Такую именно ситуацию мы имеем при обучении студентов эстонской национальности — будущих учителей русского языка.

В таких весьма сложных условиях становления профессиональной деятельности будущего русиста мы не можем довольствоваться стихийным формированием умений профессионального общения на русском языке. Этот процесс должен быть максимально управляемым. Для сознательного формирования у студентов-эстонцев умений профессионального общения нужна специальная методическая стратегия и тактика, нацеленная на овладение навыками профессионального общения.

Из всех компонентов профессионального общения мы остановимся лишь на одной из его составных частей: на общении учителя на уроке русского языка, где его основным партнером является ученик или группа учеников. Чтобы начинающий учитель мог свободно общаться с учениками на уроке, быстро реагировать в возникающих ситуациях, давать ученикам различные указания по ходу урока и т.д., он должен в совершенстве владеть определенным набором речевых образцов и реплик.

Для того, чтобы обучение профессиональному общению было более конкретным и целенаправленным, необходимо выявить, какие выражения и фразы учителя в процессе проведения урока представляют первостепенное значение и являются наиболее частотными, важными и необходимыми. Следует проанализировать

грамматическую структуру тех или иных выражений, выявить, формирование каких из них представляет собой наибольшую трудность для студента-эстонца (учитывая влияние и специфику родного языка) и, следовательно, каким из выражений необходимо уделять особое внимание в процессе обучения профессиональному общению.

Хорошим материалом для определения трудностей в профессиональном общении студентов, на наш взгляд, могут служить следующие источники: профессиональное речевое поведение студентов на уроке, дневники и заключительная конференция по педагогической практике.

Как показывает анализ указанного материала, наибольшее количество ошибок в речи студентов-эстонцев наблюдается при оформлении реплик с использованием следующих правил грамматики: 1) образование и употребление сложного будущего и простого времени глагола; 2) образование повелительной формы глагола; 3) употребление словосочетаний с интерферентными глаголами.

Для успешной работы по обучению студентов формированию навыков профессионального общения следует 1) прогнозировать ситуации общения, которые могут возникнуть на уроке между учителем и классом (или учителем и одним учеником) и 2) разработать серию упражнений для автоматизации навыков профессионального общения, отводя среди них особое место так называемой "ролевой игре".

Следует сказать, что в данной статье мы прогнозировали не все возможные ситуации на уроке. Это не входило в наши цели и задачи. К тому же довольно полный перечень возможных ситуаций описан О.В.Кологривовой*. Мы сделали лишь попытку выявить наиболее трудные с точки зрения речевого оформления ситуации для студентов именно эстонской национальности.

В целях предотвращения некоторых типичных для эстонцев ошибок и автоматизации более частотных речевых образцов можно предложить для будущих учителей русского языка следующий грамматический материал для развития профессионально ориентированной речи.

* С.В.Кологривова. Ведите урок по-русски. М., 1977.

Ситуация 1. Представьте, что Вы - учитель. О чем и как Вы спросите дежурного в начале урока? Что можно попросить его еще сделать во время урока?

Грамматический материал: образование повелительного наклонения глагола, выражение просьбы.

Речевые образцы:

а) скажи(те), назови(те), кто отсутствует (кого нет в классе), отметь(те) отсутствующих, вытри(те) доску, напиши(те) число, раздай(те) тетради, собери(те) тетради, подними(те) мел, бумажку, поставь(те) проектор, фльмоскоп..., повесь(те) карту, таблицу, включи(те) свет, проектор, сходи(те) в учительскую, за мелом, принеси(те) карту, журнал, мел, узнай(те), когда сбор, отправление, объяви(те) ученикам...

б) иди принеси карту, иди напиши число, иди раздай тетради, иди подними мел, иди повесь карту, иди включи свет, иди узнай расписание...

Ситуация 2. Представьте, что Вы - учитель. Дайте задание классу. Грамматический материал: повелительное наклонение глагола, прямое дополнение и простое будущее время глагола.

Речевые образцы:

а) закройте книги, достаньте тетради, откройте тетради, напишите число, сделайте упражнение, закройте тетради, поднимите руку, соберите (сдайте) тетради...

б) напишите упражнение, подчеркните окончание, вставьте гласную, выпишите существительные, прочитайте задание, произнесите слово, посмотрите на доску, запишите правило, проверьте написанное (что написано на доске), сдайте тетради.

в) реплики ситуации б можно прочитать в простом будущем времени.

Ситуация 3. Представьте, что Вы - учитель. Вам нужно повторить с классом пройденное. Что Вы скажете ученикам? Грамматический материал: глаголы совершенного вида в повелительном наклонении.

Речевые образцы: закройте книги, вспомните (скажите) правило, назовите глаголы..., просклоняйте существительное, спрягайте глагол, идите к доске, напишите на доске, исправьте ошибки, подчеркните приставки, разберите слово по составу, составьте план, ответьте на вопросы...

Ситуация 4. Представьте, что Вы - учитель. Какие Вы можете дать ученикам указания по поводу работы в тетрадях.

Грамматический материал такой же, как и в предыдущей ситуации.

Речевые образцы: напишите заглавие, начните делать упражнение, закончите упражнение дома, перепишите вопросы, выпишите приставки, выпишите окончания, проверьте по словарю, прочитайте вслух, сделайте упражнение.

Ситуация 5. Что Вы можете попросить учеников сделать с тетрадями?

Грамматический материал такой же, какой был в ситуации 3.

Речевые образцы: откройте тетрадь, закройте тетрадь, возьмите тетрадь, положите тетрадь, передайте тетрадь, раздайте тетради, отнесите тетради, принесите тетради, соберите тетради, достаньте тетради, подпишите тетради, обверните тетради.

Ситуация 6. Вызовите ученика к доске (неизвестно, закончит ли вызванный ученик задание или нет, подчеркивается лишь название действия).

Грамматический материал: глагол "пойдет" + глагол в неопределенной форме.

Речевые образцы:

а) пойдет писать, пойдет читать, пойдет рассказывать, пойдет рисовать, пойдет исправлять.

Если имеется в виду кратковременность и законченность действия, то выражение состоит из глагола "пойти" в 3 л. ед. ч. и совершенного вида глагола в 3 л. ед. числа.

б) пойдет напишет предложение, пойдет прочитает рассказ, пойдет сотрет с доски, пойдет покажет на таблице, пойдет подчеркнет приставки...

Ситуация 7. Обратитесь к ученику (классу), чтобы выяснить, выполнена ли работа.

Грамматический материал: глаголы совершенного вида 3 л. ед. или мн. числа прошедшего времени.

Речевые образцы: ты (вы) написал(и) упражнение, ты (вы) прочитал(и) рассказ, ты (вы) подчеркнул(и) окончания, ты (вы) списал(и) вопросы, ты (вы) выписал(и) глаголы, ты (вы) записал(и) ответы, ты (вы) переписал(и) словосочетания, ты (вы) исправил(и) ошибки, ты (вы) нашел (нашли) задание, ты (вы) заметил(и) ошибку.

Ситуация 8. Обратитесь к классу с целью выявить желающих отвечать.

Грамматический материал: глагол "хочет" + неопр. ф. глагола (как несов., так и сов. в.).

Речевые образцы: кто хочет пойти к доске, кто хочет написать на доске; кто хочет прочитать упражнение; кто хочет сказать, как будет правильно; кто хочет показать; кто хочет рассказать.

Ситуация 9. Обратитесь к ученикам, чтобы дать им дополнительное задание.

Грамматический материал: вопросительное местоимение "кто" + глагол совершенного вида в прошедшем времени + глагол "может" и неопределенная форма глагола несовременного вида.

Речевые образцы: кто писал, может читать; кто прочитал, может писать; кто выучил, может делать упражнение; кто подчеркнул, может писать дальше...; кто проверил, может писать.

Эти же реплики можно повторить, включая вместо глагола "может" глагол "начните" или "начинайте".

Ситуация 10. Обратитесь к классу, чтобы ученики придерживались определенной последовательности в работе.

Грамматический материал: наречие "сначала" + глагол совершенного вида в повелительном наклонении + наречие "потом" + другой глагол совершенного вида в повелительном наклонении.

Речевые образцы: сначала объясни, потом напиши; сначала скажи, потом запиши; сначала просклоняй, потом напиши; сначала проспрягай, потом напиши; сначала прочитай, потом запиши; сначала разбери, потом подчеркни; сначала найди, потом подчеркни.

Ситуация 11. Обратитесь к ученикам, чтобы начать новую работу.

Грамматический материал: наречие "теперь" + глагол совершенного вида 3 л. мн. числа.

Речевые образцы: теперь прочитаем рассказ, теперь напишем упражнение, теперь расскажем по картинке, теперь подчеркнем окончания, теперь посмотрим на доску, теперь найдем в тексте существительные, теперь определим их склонение, теперь отметим выражения, теперь произнесем все вместе...

Эти же реплики можно употребить с глаголом в повелительной форме, в том случае глагол может быть как несовременного, так и совершенного вида.

Ситуация 12. Обратитесь к классу, чтобы узнать, есть ли вопросы по поводу объясняемого материала (или самостоятельной работы).

Грамматический материал: глагол "успели" + неопределенная форма глагола совершенного вида, краткая форма причастия.

Речевые реплики: а) всё поняли (всем понятно, все было понятно); б) все записали (все успели записать), все прочитали (все успели прочитать), все рассказали (все успели рассказать), все закончили (все успели закончить), все разобрали (все успели разобрать, все разобрано), все составили (все успели составить, все составлено), все ответили (все успели ответить, все отвечено), все написали (все успели написать, все написано), все сделали (все успели сделать, все сделано), все переписали (все успели переписать, все переписано), все выписали (все успели выписать, все выписано), все списали (все успели списать, все списано), все повторили (все успели повторить, все повторено).

Ситуация 13. Вызовите ученика отвечать.

Грамматический материал: сложное будущее и простое будущее время.

Речевые образцы: а) сейчас будет читать, сейчас будет писать упражнение, сейчас будет склонять слово, сейчас будет спрягать, сейчас будет задавать вопросы, сейчас будет отвечать домашнее чтение; б) к доске пойдет и будет писать, к доске пойдет и будет склонять, к доске пойдет и будет спрягать, к доске пойдет и будет читать, к доске пойдет и будет отвечать; в) к доске пойдет и напишет, к доске пойдет и просклоняет, к доске пойдет и проспрягает, к доске пойдет и прочтает; г) (сейчас) начнем проверять, (сейчас) начнем писать, (сейчас) начнем читать, (сейчас) начнем рассказывать; д) кто заметил ошибку (где была ошибка), кто исправит ошибку, кто нашел ошибку; кто скажет, что было дальше; кто подскажет, что было дальше (кто скажет, как было дальше).

Ситуация 14. Что Вы можете сказать ученику, который стоит у доски?

Грамматический материал: повелительное наклонение глагола.

Речевые образцы: подойди к доске, отойди в сторону,

встань сбоку, напиши сочетание, подчеркни окончание, исправь ошибку, перепиши слово, сотри слово, надпиши букву...

Ситуация 15. Дайте задание на дом.

Грамматический материал: повелительное наклонение глагола.

Речевые образцы: откройте дневники, запишите задание, прочитайте текст, составьте план, выполните (сделайте)...упражнение письменно, ответьте на вопросы, выучите наизусть, списните (перепишите) упражнение, подготовьте сообщение, сделайте работу над ошибками.

Ситуация 16. Попросите кого-нибудь из присутствующих передать отсутствующему ученику какое-то сообщение.

Грамматический материал: выражение косвенного приказа: "пусть" + глагол 3 л. простого будущего времени.

Речевые образцы: а) скажи(те) Марту, пусть придет на консультацию; передай(те) Малле, пусть напишет сочинение; сообщи(те) Рейну, пусть ходит к врачу; скажи(те) Ану, пусть пойдет к Анне;

б) скажи(те) Марту, чтобы пришел на консультацию; передай(те) Малле, чтобы написала сочинение; сообщи(те) Рейну, чтобы ходил к врачу; скажи(те) Ану, чтобы зашла к Анне.

Ситуация 17. Дайте оценку работе ученика.

Грамматический материал: наречия образа действия + глагол совершенного вида 3 л. прошедшего времени.

Речевые образцы: хорошо прочитал, правильно написал, аккуратно подчеркнул, правильно определил, красиво оформил.

Ситуация 18. Сделайте замечание ученикам, которые вас не слушают.

Грамматический материал: глагол несовершенного вида в повелительном наклонении и наречие образа действия.

Речевые образцы: а) не разговаривай(те), не мешай(те), не шуми(те), не перебивай(те), не смотри(те) по сторонам, не подсказывай(те); б) слушайте внимательно, читайте вдумчиво, следите внимательно, смотрите внимательно, исправляйте правильно, карандашом; в) о чем вы спорите, о чем вы думаете, чем вы интересуетесь, чем вы занимаетесь, над чем смеетесь, над чем работаете.

Ситуация 19. Закончите урок.

Грамматический материал: повелительное наклонение глагола.

Речевые образцы: соберите тетради, сдайте сочинения, возьмите проверенные тетради, раздайте контрольные работы, закройте книги, положите (сложите) свои вещи в портфель, идите на перемену, встаньте, проветрите класс, до свидания.

Думается, что подобные ситуативные задания в какой-то мере будут содействовать развитию речевых навыков студентов и тем самым также способствовать овладению навыками профессионального общения.

ПРОБЛЕМЫ УСТНОГО ПЕРЕВОДА КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ФИЛОЛОГОВ-РУСИСТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

К.П. А л л и к м е т с

Поиски путей интенсификации учебного процесса, открывшиеся с возможностью широко применять на занятиях технические средства обучения, привели к включению в практический курс русского языка для филологов-русистов одного из активных видов творческой работы студентов - перевода. Рассматривая перевод как средство обучения русскому языку, мы остановимся на организации работы по устному переводу, в частности на синхронном переводе с эстонского языка на русский.

Устный перевод имеет несколько разновидностей. Обычно выделяют три из них - последовательный, синхронный и синтетический* /6/. Самый сложный вид перевода - синхронный, так как он осуществляется параллельно с переводимой информацией и требует максимального автоматизма переводческих навыков**. По определению Г.В.Чернова, "синхронный перевод - это такой ... вид устного перевода, который осуществляется одновременно с восприятием сообщения на языке оригинала с помощью технических средств... и в процессе которого - в условиях дефицита времени - на единицу текста перерабатывается информация ограниченного объема" /5/.

Приступая к работе над устным переводом, мы не задавались целью подготовить переводчиков, так как количество часов, выделяемых на устный перевод, явно недостаточно для профессионального овладения этим труднейшим видом переводческой деятельности. Наша задача заключалась в другом - использовать устный перевод для развития некоторых параметров устной речи.

Целенаправленная организация работы по формированию навыков устного перевода предполагает знание основных психоло-

* Термин "синтетический перевод" ввела А.Метса.

** Эти навыки удастся сформировать далеко не каждому, поэтому в институтах, где готовят переводчиков-синхронистов, разработана система проверочных испытаний на быстроту реакции, умение воспроизвести услышанный текст и т.д.

гических трудностей, с которыми сталкиваются в процессе устного перевода. Они, в основном, сводятся к следующему:

- а) одновременное слушание и говорение;
- б) переключение с системы одного языка на систему другого;
- в) возможность лишь однократного восприятия текста;
- г) ограниченные возможности короткой памяти;
- д) различные помехи.

С учетом названных трудностей проводится поэтапная работа по устному переводу. Мы выделяем 5 этапов: подготовительный, основной, завершающий, контрольный и синтезирующий.

Основная цель подготовительного этапа — развитие навыка аудирования и расширение словарного запаса студентов. Разнообразные упражнения, выполняемые в рамках этого этапа, должны создать основу всей дальнейшей работы над переводом на слух.

К упражнениям, формирующим переводческие навыки, относятся упражнения, развивающие слуховую память, вырабатывающие навык переключения с одного языка на другой, совершенствующие навык синхронизации слуховой рецепции и речи.

Следующую большую группу упражнений составляют упражнения на накопление речевого материала для перевода. Цель их — научить студентов выражать ту или иную мысль, пользуясь различными языковыми средствами. Такое умение должно помочь ему в затруднительных случаях находить выход и заменять выражения и слова, эквиваленты которых ему еще неизвестны, другими языковыми средствами.

Опираясь на опыт работы, можно порекомендовать уделять особое внимание следующим лексическим темам:

1. Перевод многозначных слов.
2. Выбор слова из синонимического ряда.
3. Различение омонимов.
4. Употребление слов в переносном значении.
5. Передача устойчивых словосочетаний.
6. Употребление стилистически окрашенных слов.
7. Определение незнакомого слова по контексту.
8. Лексическая компенсация при переводе (вставка, замена, пропуск слов).

При выполнении этих упражнений следует ориентировать студентов на понимание роли контекста при дифференциации значе-

ния многозначных слов, при догадке о значении незнакомого слова. "Контекст, по образному выражению В.Н.Крупнова, является своего рода фильтром, который всякий раз играет свою особую роль, проясняя и конкретизируя значение слова, создавая вокруг него определенный круг ассоциаций" /1, с.13/.

Переходя к следующему звену в цепи упражнений подготовительного этапа, следует указать на упражнения, направленные на отработку стиля высказывания в зависимости от адресата и цели высказывания. Здесь предусматриваются, например, такие упражнения: а) изложить одну и ту же информацию учителю, подруге, маленькому ребенку; б) одно и то же событие раскрыть в статье для стенгазеты и в письме к другу; переделать статью в устное сообщение.

И, наконец, отдельную группу составляют упражнения, направленные на отработку звуковой стороны речи и интонации.

При выполнении упражнений этого этапа со всей очевидностью проявляются явные преимущества применения технических средств, которые обеспечивают возможность обучать устной речи, сохраняя способы и средства ее реализации (произношение, интонацию, темп и т.п.).

Таким образом, в ходе подготовительного этапа осуществляется преодоление трудностей, связанных, во-первых, с нахождением точных эквивалентов и соответствий на языке перевода и словосочетаний оригинала, во-вторых, с воссозданием смыслового содержания предложения или сверхфразового единства и, в-третьих, с передачей стилистических и экспрессивных характеристик оригинала. От качества решения этих задач-трудностей зависит уровень подготовленности студента ко второму - основному этапу синхронного перевода.

Основной этап - перевод связного текста - нацелен на дальнейшее развитие переводческих навыков. Этот, так сказать, пробный вариант записывается на магнитофонную ленту с тем, чтобы впоследствии произвести его подробный анализ. Основным же он называется потому, что вся предыдущая кропотливая работа реализуется на этом этапе, показывая степень сформированности навыка устного перевода. На этом этапе важно создать определенный настрой, направленность мысли, которая в значительной степени облегчает работу механизма упреждения. Исследователями установлено /3, с.16-17/, что немаловажную роль при этом играет либо интересный и содержательный текст,

либо мобилизация внимания студента благодаря предварительной установке.

На занятиях по устному переводу мы используем в основном общественно-политические и публицистические тексты. Это заметки и статьи из газет и журналов, рецензии и письма, официальные документы и фрагменты лекций.

Тематика переводимых текстов переплетается с лексической темой занятий по практическому русскому языку, что создает возможности для использования полученной информации с целью развития других видов речевой деятельности.

Варьируя условия предъявляемых аудиотекстов (разные дикторы, неодинаковый темп, наличие помех и т.д.), мы приучаем студентов к восприятию голосов разного тембра и преодолеваем привыкание лишь к "чистым" записям.

Следующий - завершающий этап - предусматривает анализ переведенного сообщения. Сначала студенты индивидуально прослушивают записанные на ленту переводы и находят допущенные ошибки. При наличии ошибок, повторяющихся у большинства студентов, целесообразно проводить коллективную работу над ошибками. Выявление типологии ошибок, целенаправленная работа по их искоренению является существенным компонентом в системе занятий по устному переводу. Не подвергая подробному анализу допускаемые ошибки, заметим, что они совершаются на разных уровнях: лексико-стилистическом (пропуск или искажение слова, неадекватный выбор слов синонимического ряда, смещение омонимов и др.) и морфолого-синтаксическом (согласование, виды глаголов, их управление, порядок слов и т.д.).

Этот этап работы над устным переводом формирует у студентов умение анализировать свою речь и развивает навыки сопоставительного анализа. Кроме того, ценность этого этапа заключается в формировании такого профессионального качества будущего учителя как умения "слышать" ошибки других, в частности, своих учеников. В том, что это умение надо развивать особо, убеждают нас многолетние наблюдения во время педагогической практики в школе.

После завершающего этапа следует контрольный. Его цель сводится к проверке сформированности навыка устного перевода. Для этого записанный на ленту перевод двух-трех студентов прослушивается всей группой и оценивается по следующим критериям:

- а) адекватность перевода;
- б) скорость речевой реакции и умение пердвосхищать услышанные структуры;
- в) наличие ошибок.

Оценка качества перевода – наиболее сложный вопрос в современной теории и практике. По мнению В.Н.Крупнова, "оценка качества перевода должна состоять из четырех основных операций:

- 1) оценки качества перевода слов и словосочетаний;
- 2) оценки качества перевода предложений и, таким образом, текста в целом;
- 3) оценки качества передачи элементов экспрессии и стилистических особенностей оригинала;
- 4) оценки "звучания" и силы воздействия всего переведенного текста в сравнении с оригиналом.

Ясно, что такая детализация необходима для того, чтобы оценить качество перевода во всей его полноте. При такой оценке из поля зрения не ускользают такие важные факторы перевода, как точность перевода отдельных элементов текста и текста в целом, включая его стилистическое оформление /I, с. 60-61/.

На этом же этапе приводится образец перевода, выполненный билингвом. Студенты получают возможность сравнить свой вариант с предложенным и убедиться, насколько качественно они выполнили это задание. В случае имеющихся вариантов обосновывается предпочтение одного из них. Для аргументированного обоснования выбора того или иного слова студенты прибегают к толковым словарям, что приучает их пользоваться ими. Вся эта работа, несомненно, способствует развитию у филологов чувства языка.

Обучение устному переводу завершается синтезирующим этапом. Если на первых четырех этапах формировались переводческие навыки и развивались некоторые параметры устной речи, то на этом этапе полученная ранее информация используется для развития других видов речевой деятельности. В рамках этого этапа выполняются упражнения со следующей установкой:

- а) на основании прочитанного текста, переведенного сообщения и прослушанной заметки подготовьте выступление перед аудиторией (или для студентов русской группы) на тему "Наши обычаи и традиции";

б) узнав новые сведения из переведенного текста, напишите другу письмо, опровергая его утверждение о неудачах нашей баскетбольной команды;

в) напишите реферат по двум-трем текстам (услышанному, прочитанному и переведенному) на тему "Подготовка к Олимпийской регате";

г) используя материал переведенного текста, озвучьте фильм "Путешествие по Южной Эстонии".

Анализ результатов обучения устному переводу свидетельствует о целесообразности и оправданности его применения. Во-первых, благодаря систематическим занятиям по устному переводу совершенствуется навык аудирования, ускоряется речевая реакция, актуализируется новая лексика. Во-вторых, устный перевод способствует достижению чисто филологических целей — углубленному и сознательному изучению русского и родного языков, закреплению навыков стилистического анализа, развитию чувства стиля и красоты языка. И в-третьих, обучение устному переводу направлено и на выработку умений, характеризующих профессиональные качества будущих учителей, а именно: умения анализировать свою речь и "слышать" ошибки учащихся; использовать на уроках ТСО; подбирать соответствующий материал, исходя из поставленной цели; организовать работу по устному переводу в школе.

Последнее особенно важно потому, что в настоящее время классы с углубленным изучением русского языка располагают достаточными возможностями для решения практических задач обучения языку, в частности, обучения устному переводу (немногочисленный состав групп, большая сетка часов, хорошее техническое оснащение). В помощь учителям средней школы, желающих проявить инициативу в обучении учеников устному переводу, составлена программа с методическими рекомендациями /6/.

Л и т е р а т у р а

1. Крушнов В.Н. В творческой лаборатории переводчика. М., 1976.
2. Метса А.А. Устный перевод. — В кн.: „Программы факультативных курсов и спецклассов по русскому языку для УП-ХІ классов школ с эстонским языком обучения“. Таллин, 1976.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения переводу на слух. М., 1959.
4. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М., 1974.
5. Чернов Г.В. Теория и практика синхронного перевода. М., 1978.
6. Программы факультативных курсов и спецкурсов по русскому языку для УП-ХІ классов школ с эстонским языком обучения. Таллин, 1976.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И СОХРАНЕНИЯ ДВУЯЗЫЧИЯ (На материале школ с эстонским языком обучения)

И. Моисеенко

Проблема двуязычия и многоязычия изучается как специалистами-языковедами, так и учеными, работающими в других областях, общественными деятелями, сталкивающимися так или иначе с этим явлением, широко распространенным в прошлом и в настоящее время.

Несмотря на большой интерес к проблеме, до сих пор не имеется общего учения о двуязычии, которое охватило бы его распространение во всем мире и учитывало его бесконечно разнообразные формы.

Целью нашего исследования было выявление условий возникновения билингвизма у школьников (от 12 до 18 лет), являющихся, по нашему мнению, двуязычными, и определение условий его сохранения.

Для решения поставленной нами задачи, а также для решения более частных вопросов /4/ использовались следующие методы:

1. Анализ соответствующей педагогической, психологической, методической литературы.
2. Лабораторный эксперимент как дополнение к проведенному заранее анкетированию для выяснения степени владения вторым языком, а также выяснения языка, используемого билингвами в зависимости от языка собеседника.
3. Анкетирование использовалось для выявления среды и условий формирования и применения двуязычия, дружеских контактов испытуемых, интересов двуязычных детей. Кроме того, анкетирование должно было помочь получить данные об отношении к урокам языка в школе, об уровне интеллектуального развития детей, о динамике оценки по русскому языку по этапам обучения.
4. Социометрический анализ коллективов, в которые входят двуязычные учащиеся для выявления авторитета билингва в коллективе.

5. Письменный опрос учащихся для выявления различий моно- и билингвов по различным показателям.

6. Анализ письменных работ учащихся-билингвов.

Исследования проводились нами в два этапа:

Предварительный эксперимент (проводился в г.Тарту в 1975/76 гг.). Основной эксперимент (проводился в г.Таллине в 1976/77 гг.).

Нечелесообразно, как нам кажется, более детально останавливаться на методике проведения исследования*.

Двуязычие рассматривалось до сих пор в Эстонии как умение употреблять для общения две языковые системы /5/. Нами же рассматривается двуязычие как "...одинаково свободное активное владение двумя языками. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого" вслед за В.А.Аврориным /1, с. 51/.

В существующих работах (по Эстонской ССР) /6; 5/ двуязычие анализируется как развивающееся явление. Мы же предприняли попытку изучения двуязычия (в нашем понимании) как явления существующего, наличествующего.

Под билингвизмом мы понимаем "естественный" билингвизм. Стимулом для образования такого билингвизма является потребность в коммуникации, которая возникает при контакте с разноязыковой средой. Мы рассматривали двуязычие с примерно равной степенью владения всеми видами речевой деятельности на двух языках.

ГИПОТЕЗА, выдвинутая нами, следующая:

- двуязычие формируется в результате языковых контактов (в семье, с друзьями, в детских учреждениях);
- двуязычие может либо "ослабляться", либо "усиливаться" в зависимости от наличия или отсутствия языковых контактов на одном из языков;
- билингвизм не влияет отрицательно на интеллектуальное развитие детей в старшем и среднем школьном возрасте;
- билингвизм не влияет на место учащегося в коллективе, двуязычие (в нашем понимании) формируется в настоящее время вне школы;

* С методикой проведения исследования можно ознакомиться по дипломной работе автора /4/.

- двуязычные учащиеся эстонских школ испытывают воздействие как нормы эстонского языка, так и нормы русского литературного произношения.

В результате проведенного нами исследования, гипотеза о формировании и сохранении двуязычия в результате языковых контактов подтвердилась. Если же таковые контакты отсутствовали, то двуязычие (в нашем понимании) постепенно "ослаблялось" и исчезало.

Были выявлены три основных канала формирования и сохранения двуязычия. Такими каналами являются: использование русского языка в семье (двуязычные семьи) - 40% опрошенных; в общении с друзьями-носителями русского языка - 28% опрошенных; в детских учреждениях (с русским языком) - 22% опрошенных.

На основании полученных данных выяснилось, что существует возможность приобретения неродного языка из других источников - 10% опрошенных:

1) путем сознательного изучения языка (этому способствует правильная установка родителей по отношению к данному языку, объяснение важности знания русского языка уже в детском возрасте);

2) в результате речевой практики вне республики.

Итак, одним из источников получения неродного языка является сознательное изучение русского языка, уяснение его важности. Интерес к языку внушается в семье, объясняется его полезностью. Это хорошо подтверждает утверждение М. Фомаделя /7/ о том, как важна семейная обстановка для изучения неродного языка.

Но, кроме интереса к языку, необходимо и большое желание учащихся. Желание же - следствие заинтересованности, увлечения предметом. Из современных исследователей на роли интереса к урокам русского языка останавливался М.Т. Баранов /3/. Под интересом в методическом плане им понимается такое эмоциональное отношение учащихся к предмету, которое вызывает у детей желание познать изучаемое и стимулирует увлечение этим предметом. Речевая практика в ее широком смысле является при определенных условиях стимулом в овладении общением на неродном языке. Условия эти следующие:

- а) осознание учащимися полезности данного языка в жизни;
- б) доступность пониманию материала речевой практики;

в) возможность применения своих знаний не только на уроках, но и в настоящей речевой практике, в жизни.

Знание второго языка нужно искать не в особых способностях билингвов, а в условиях формирования и сохранения двуязычия (в языковых контактах), т.е., опираясь на полученные нами данные, можно предположительно говорить о том, что двуязычные учащиеся среднего и старшего школьного возраста не обладают специфическими способностями. Это положение должно быть подвергнуто более тщательной проверке (эксперимент, проведенный нами, должен быть продолжен).

В социальном плане двуязычие оценивается нами как явление положительное. Уже в школьном возрасте двуязычный ребенок имеет гораздо больше возможности выбора (кружков), чем одноязычный учащийся. В дальнейшем перед двуязычными учащимися открывается возможность учиться не только в вузах республики.

По результатам социометрического исследования двуязычие никак не отражается на выборе учащегося коллективом.

В письменной речи учащихся-билингвов встречаются ошибки, возникшие по следующим причинам:

1) под влиянием русского литературного произношения на правописание. Напр.: инженер, мокра, обищала, придмет, мичъ, автошкола, скушный, прошол и т.д.;

2) в результате недостаточного знания оттенков значения слов. Напр.: первостепенное счастье, дожить жизнь (в смысле прожить), подумывала (в смысле придумывала) и т.д.;

3) в результате неправильного словообразования. Напр.: краеведчество, патриотный, плакар, с южанами и т.д. И не встречаются ошибки в порядке слов в предложении, а также коммуникативные ошибки, затрудняющие понимание текста.

Школа должна и может, но на данном этапе не формирует двуязычие (в нашем понимании), т.е. при двуязычии оба языка усваиваются ребенком как родные. В школе же усвоение второго языка идет совершенно другим путем, чем усвоение родного. О возможности школы на данном этапе расширять двуязычие говорит тот факт, что учащиеся-билингвы расценивают свои знания по русскому языку как явно недостаточные.

Возможность формирования двуязычия школой будет реализована при соответствующих условиях:

1) если будет создана положительная установка в семье к

изучаемому языку,

- 2) при совместном желании учащихся,
- 3) при правильной установке учителя.

В настоящее время учащиеся-билингвы не прилагают максимум усилий на уроке русского языка (по результатам исследования), т.к. процесс обучения русскому языку недостаточно индивидуализируется, не требует от них развития языковых способностей, поэтому и не представляет познавательного интереса.

Кроме вышеуказанных условий, необходима разработка лингводидактической рекомендации для работы с учащимися-билингвами, учитывающей степень двуязычия. При составлении ее необходимо учесть специфику языковых ошибок билингвов на всех языковых уровнях (попытка показать эту специфику была сделана нами) /4/. С учетом этой специфики должны строиться языковые упражнения. При чтении необходимо учитывать этап обучения, начиная с синтетического чтения, а позднее обращать внимание на точность перевода, работать над многозначностью слов, синонимией (аналитическое чтение).

Проведенная нами работа позволяет сделать некоторые педагогические рекомендации общеобразовательным школам, в которых учатся двуязычные дети. Целью рекомендаций является сосредоточить внимание учителей русского языка на индивидуализации обучения при работе с двуязычными учащимися, а также обратить внимание на специфику этой работы на разных этапах обучения.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

для сохранения и развития двуязычия
в условиях школ с эстонским языком обучения

- I. При комплектовании классов и групп необходимо:
 - а) выявить двуязычных детей;
 - б) установить уровень двуязычия;
 - в) найти естественные возможности сохранения и развития двуязычия вне школы.
2. Максимально индивидуализировать обучение билингвов русскому языку. При этом учитывать этап обучения.

На начальном этапе обучения русскому языку формировать у учащихся-билингвов навыки синтетического чтения (пересказ,

инсценировка занимательных детских рассказов, прочитанных на русском языке).

На начальном и среднем этапах организовать постоянные языковые контакты для тех двуязычных детей, которые не имеют естественной речевой среды (кружки на русском языке, переписка).

На среднем этапе максимально индивидуализировать процесс обучения русскому языку. При этом обратить внимание на следующее:

формирование навыков аналитического чтения,
развитие скорости чтения на русском языке,
формирование навыков самостоятельной работы со словарем,
формирование навыков стилистической дифференциации языкового материала.

На старшем этапе обучения предоставить возможность учащимся с высоким уровнем двуязычия заниматься по программе русской школы. При этом учитывать желание учащихся. Для учащихся со средним уровнем двуязычия составить углубленную программу по русскому языку.

На всех этапах обучения использовать двуязычных детей в качестве ассистентов учителя.

На всех этапах обучения проводить занятия по русскому языку на повышенном уровне трудности.

Думается, что результаты нашей работы будут интересны как школьным преподавателям, так и методистам республики.

Л и т е р а т у р а

1. Аврорин В.А. Двуязычие и школа. - Проблемы двуязычия и многоязычия. М., 1972.
2. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). МГУ, 1969.
3. Воспитание интереса к урокам русского языка у учащихся 5-8 классов. Сборник статей. Сост. М.Т.Баранов. М., 1965.
4. Моисеенко И.М. Условия формирования и сохранения двуязычия (на материале школ с эстонским языком обучения). Дипломная работа. Научн. рук. А.Метса. 1977.
5. Пяль Э.А. О развитии национальных языков и типах двуязычия. -, "Проблемы двуязычия и многоязычия". М., 1972.
6. Развитие национально-русского двуязычия. М., 1976.
7. Фомадель М. Мотивация и преподавание иностранных языков. - "Методика преподавания иностранных языков за рубежом". М., 1976, с. 152-166.

ОБ АНТРОПОНИМИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Л.В. Дуличенко

Ситуация, которая рассматривается в данной статье, достаточно хорошо знакома каждому, кто преподает русский язык в эстонской аудитории. Речь идет о том, что студенты, как правило, избегают обращения к преподавателю по имени-отчеству.

Проведенная нами анкета (март 1978 г.; количество участвовавших в эксперименте - 90 студентов I и II курсов), которой мы попытались выявить реально используемые формы обращения, показала следующее. На установку "Поздоровайтесь с преподавателем русского языка" были получены такие ответы:

- I. Здравствуйте! (Либо: Добрый день! Доброе утро!).
- II. А. Здравствуйте, товарищ учитель/преподаватель!
Б. Здравствуйте, учитель/преподаватель!
- III. А. Здравствуйте, товарищ Н. (Фамилия преподавателя!)
Б. Здравствуйте, Елена Николаевна!
В. Здравствуйте, товарищ Елена Николаевна!

Первая модель охватила 30% ответов, вторая - 42%, третья - 28% (наиболее многочислен подтип А).

Из приведенного видна тенденция к настойчивому избеганию традиционной русской модели с именем и отчеством, т.е. "Здравствуйте, Елена Николаевна!".

Нетрудно догадаться, что избегание указанной модели и преобладающее использование моделей "Здравствуйте, (товарищ) учитель/преподаватель!" и "Здравствуйте, товарищ Н. (фамилия преподавателя)!" вызвано прежде всего влиянием системы обращений родного языка, срав. типично эстонские модели, употребляемые в аналогичной ситуации:

- I. Tere, õpetaja!
- II. Tere, õpetaja N.!
- III. Tere, seltsimees N.!

Таким образом, перед изучающим русский язык стоит задача преодолеть этот барьер и в соответствующей ситуации воспользо-

зоваться новой антропонимической моделью. Видимо, результаты анкетирования были бы выше, если бы в школе на уроках русского языка учащимся регулярно рекомендовалось практическое пользование формулой антропонимического обращения. Недостаточное внимание этой стороне вопроса в школе очевидно.

Сказанное можно подкрепить убедительными примерами. На первом курсе филологического факультета (февраль-март 1979г., количество участвовавших - 18 чел.; для корректировки первичных данных аналогичные тесты были предложены еще двум группам по 18 чел.) студентам было предложено два теста. Общим заданием было трансформировать:

а) официальное имя → в неофициальное и

б) неофициальное имя → в официальное.

В каждом случае было взято по 25 самых употребительных русских мужских и женских имен. Результаты представлены в таблицах № 1 и № 2.

Таблица 1
Официальное имя → неофициальное имя

№	Имя	Трансформировано	Не трансформировано	Нет ответа	Неправильно трансформировано	
					форма	само имя
1	2	3	4	5	6	7
1.	Виталий	14		4		
2.	Николай	14	1	3		
3.	Анатолий	13		5		
4.	Валентина	13	2	3		
5.	Иван	13	1	3		Вася - 1
6.	Константин	12		5		Коля - 1
7.	Дмитрий	11		6	Димка - 1	
8.	Александр	10	3	1	Сашка - 1	Андрей-2 Алик - 1
9.	Михаил	10		5		Митя - 3
10.	Александра	9	2	4	Сашка - 1	Аленка-1 Аля - 1
11.	Любовь	9	4	4		Ляда - 1
12.	Григорий	8	5	4		Катерина-1
13.	Юрий	8	3	3	Юрка - 4	
14.	Екатерина	8	5	4	Катерина-1	
15.	Антонина	7		6		Аня - 2 Аленушка-1 Нина-2

Продолжение таблицы I

1	2	3	4	5	6	7
16. Валентин		7		8		Валерий - 2 Валера - I
17. Никита		6		12		
18. Эдуард		6	I	10	Эдка - I	
19. Евгений		5	I	10		Гена - 2
20. Евгения		5		11		Зоя - I Соня - I
21. Виттор		3	3	9	Витька - I	Вики - I Виня - I
22. Георгий		I	3	10		Горя - I Гоша - 3
23. Яков		0	4	12	Яшка - 2	
24. Вячеслав		0	2	14		Саня - 2
25. Тамара		0	4	9		Таня - I Мара - I Тама - 3

Таблица 2

Неофициальное имя → официальное имя

№	Имя	Трансфор- мировано	Не транс- формиро- вано	Нет от- вета	Неправильно транс- формировано	
					форма	само имя
1	2	3	4	5	6	7
1. Зина		14		4		
2. Володя		14	I	3		
3. Степа		13		5		
4. Таня		13		5		
5. Вася		12		4		Иван - I Валентин - I
6. Леня		12	5	I		
7. Света		12	2	4		
8. Сережа		12		5	Серж - I	
9. Федя		12	I	4		"Федосия" - I
10. Вера		11		7		
11. Олег		11		7		
12. Паша		11		4		Полина - I Петр - 2

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7
13. Гая	10			4		Клавдия - 4
14. Нина	10			4		Антонина - 4
15. Игорь	9			5		Григорий - 4
16. Лев	9			7		Святослав - 2
17. Надя	9			4		Наталья - 3 Наталья - 2
18. Ира	8			10		
19. Максим	8			4		Михаил - 6
20. Лида	7	4		7		
21. Наташа	7	5		6		
22. Рая	7	1		9	Раисия - 1	
23. Лена	6	5		7		
24. Слава	5			4	Славик - 1	Святослав - 1 Владислав - 6 "Свячеслав" - 1
25. Рита	0	12		6		

Ни в первом, ни во втором случае ни одно имя не было трансформировано всеми участниками (18 чел.). При трансформировании официального имени в неофициальное больше всего "посчастливилось" именам: Виталий и Николай - 14 правильных трансформаций, Анатолий, Иван, Валентина - 13, Константин - 12; Дмитрий - 11. На остальные 18 имен падает от 10 до 1 правильных трансформаций, а имена Тамара, Яков, Вячеслав не были переведены в официальные ни одним участником. Причем показатели и данные с так наз. "мужскими-женскими" именами, например, Валентина - 13 правильных трансформаций, Валентин - 7, в то время как Александр - 10, Александра - 9, а Евгения - по 5. Срав. также "двойное" мужское имя: Виталий - 14, Виктор - 3!

Более половины участников не дали ответов на такие имена, как: Никита - 12 чел., Евгения - 11, Евгений, Эдуард, Георгий - 10 и т.д. Такие имена, как Тамара, Любовь, Яков, Юрий, Виктор и др. некоторые участники не трансформировали вовсе, т.е. посчитали их неофициальными.

Бросается в глаза обилие фамильярных форм неофициального имени, срав., например: Лимка вм. Лима, Витька вм. Витя, Сашка вм. Саша, Юрка вм. Юра, Яшка вм. Яша.

Усвоение таких форм, как нам кажется, носит окказиональный характер, т.е. обусловлено тем обстоятельством, что фамильярные формы имени услышаны в речи русских сверстников — для последних такая форма имени является одним из признаков молодежного жаргона. Правда, в последние годы этот тип имен "рекламируется" и заголовками фильмов, а также художественных произведений, срав. "Друг мой, Колька!" и под. Этот источник также, видимо, не следует игнорировать. Данные таблицы 2 достаточно наглядны и не требуют комментариев. С целью установить состав мужских и женских имен¹, рекомендуемых школой, мы проанализировали учебники русского языка для всех возрастных этапов эстонской школы, изданные в 60-ые и 70-ые гг.

В учебниках для начальных классов русские имена даются в неофициальной форме. В учебниках для старшеклассников имена встречаются в форме, обусловленной контекстом: одни — в неофициальной, другие — в официальной форме. Ни в одном учебнике нет специально подобранного материала о составе и особенностях использования антропонимических моделей. Авторы учебников для младших классов даже не объясняют, в каком случае предлагаемое имя женское, а в каком — мужское. Совершенно очевидно, что для ученика неразрешимая задача самому определить, мужское ли имя Слава, Толя и под. Ведь они формально, т.е. по своим грамматическим показателям, не отличаются от женских неофициальных имен, срав. Гая, Лена и т.д. Однако есть приемы, с помощью которых можно такую дифференциацию провести, например, трансформацией неофициального имени в официальное: Слава → Вячеслав, Толя → Анатолий, Гая → Галина, Лена → Елена и под.

Не предложена в учебниках и система упражнений, раскрывающих специфику русской антропонимической модели. Проведенные после теста собеседования со студентами показали, что в школе антропонимический аспект обучения русскому языку оказался вне внимания. Так, по признанию студентов, им никогда не объясняли, что, например, имя Тома используется в неофициальной сфере общения, в то время как официальным эквивалентом его является Тамара.

¹ Понятие "русские имена" в настоящей статье используется в функциональном, а не в генетическом плане, т.е. это любое имя, входящее в активную часть русского именина.

Изучение народного языка — это не только усвоение "голых" грамматических правил и "нейтрализованной" лексики, не только процесс овладения коммуникативными навыками. Язык является важнейшим элементом культуры народа, выступающего носителем данного языка. Знакомство с составом и функционированием имен как раз и является одним из путей проникновения в культуру народа изучаемого языка. Всегда интересно знать: а как у них именуют мальчиков и девочек, мужчин и женщин и т.д. Именно интерес подобного рода может помочь учащемуся глубже проникнуть в материю изучаемого языка и создаст нужную предпосылку для овладения русской речью. Этот факт не следует недооценивать тем более, что в последние годы в методике преподавания русского языка все более преобладает коммуникативная направленность обучения, при которой исходят из личности говорящего, от его интересов и потребностей. Антропонимический аспект повышает мотивационную сторону организации процесса обучения русскому языку в эстонском вузе. Он является одним из важнейших компонентов лингвострановедения.

Беседа со студентами о русских антропонимах выявила их огромный интерес к подобного рода языковым фактам, а интерес, как мы знаем, является одним из самых мощных стимулов к изучению языка.

ПАРАМЕТРЫ КАЧЕСТВЕННОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Х.В. Кубо

При преобладающей в теории и на практике коммуникативной направленности обучения русскому языку как неродному мы преследуем цель сформировать у учащихся коммуникативную компетенцию. Коммуникативная компетенция определяется М.Н.Вяткиным как "выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учащихся до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации" /1, 25/.

Для выработки наиболее оптимальной методической стратегии курса русского языка в процессе формирования коммуникативной компетенции целесообразно установить у учащихся стартовый и поэтапные уровни развития речи. Для определения стартового и поэтапных уровней развития речи используются различные тесты. Успех проведения теста и достоверность его данных зависит от уровня разработанности и обоснованности требований к единице измерения теста, условиям и методике его проведения. При их установлении требуется, на наш взгляд, учитывать следующее:

- 1) единица измерения должна отражать сущность изучаемого в тесте явления, должна моделировать объект изучения;
- 2) условия проведения теста должны обеспечивать естественность, ситуативность, непосредственность речевой реакции;
- 3) методика проведения теста должна отражать разные параметры анализа и обеспечивать возможность статистической обработки материала теста.

В 1977/78 учебном году в Тартуском государственном университете была предпринята попытка тестового измерения навыков коммуникации. При составлении теста нами учитывались все вышеуказанные требования.

В качестве единицы измерения в тесте использовалось речевое действие как минимальная единица общения /2, 72; 3, 264/.

Речевое действие характеризуется прежде всего тем, что "всегда причинно обусловлено, подчинено деятельности человека и коллектива, но в то же время обладает относительной законченностью и самостоятельностью, так как в нем реализуется конкретная речевая интенция, коммуникативная задача типа совета, обещания, намерения" /1, 33/. Так как с помощью речевой единицы можно моделировать речевое общение, представляется возможным определение коммуникативной компетенции на основе измерения уровня владения основными группами речевых действий. При отборе материала теста мы руководствовались коммуникативными потребностями студентов, выбрав наиболее типичные ситуации общения, в которых может оказаться каждый изучающий русский язык студент. Эти ситуации требовали от студента знания речевых стереотипов, в данном случае - формул речевого этикета. Приведем здесь в качестве примера некоторые из предложенных нами ситуаций: обратитесь к продавцу книжного магазина с просьбой показать вам книгу; обратитесь к старушке с вопросом, где находится третий подъезд; пригласите студентов другого вуза на научную конференцию; пригласите коллегу на новоселье; познакомьтесь с попутчиками в дороге; предложите место для стоящей старушки; попросите в автобусе передать деньги за билет; попросите присутствующих занять свои места; извинитесь перед преподавателем за невыполнение работы в срок; пожалуйтесь на усталость врачу; посочувствуйте однокурснику, который провалился на экзамене; выразите неодобрение друзьям по комнате по поводу новой постановки в театре; сделайте комплимент художнику за удачное оформление выставки и т.п.

Тест проводился в условиях, близких к естественному общению, что обеспечивалось подробным описанием коммуникативной установки, адресата и ситуации общения, а также требованием симультанно реагировать на речевой стимул, подбирая речевой материал в соответствии с установкой, адресатом и ситуацией общения.

Качество речевых навыков изучалось нами по следующим параметрам:

- 1) реализация коммуникативной установки (коммуникативной задачи);
- 2) учет адресата речи;
- 3) учет ситуации общения;
- 4) учет модальности речи.

Организирующим началом любого речевого действия является коммуникативная установка. Именно под влиянием коммуникативной установки выбираются соответствующие языковые средства для оформления речевых действий. В нашем тесте изучались речевые действия, реализующие II групп коммуникативных задач: обращение, приветствие, приглашение, знакомство, согласие, извинение, жалоба, неодобрение, комплимент, прощание, благодарность /4/.

Известно, что качество речевого действия во многом зависит от принадлежности адресата речи к той или иной социальной, профессиональной, образовательной или возрастной группе. Так, в качестве адресата речи в нашем тесте выступали люди разных возрастных групп (напр., подросток, сверстник, человек средних лет, пожилой человек), разных профессий (преподаватель, продавец, кассир, тренер и т.п.), разных социальных положений (больной, врач, студент, преподаватель, директор школы, практикант, спортсмен, тренер и т.п.), разной степени знакомства (знакомый, малознакомый, незнакомый), человек-индивид и группа людей.

Выбор содержания и формы речевого действия во многом обусловливается и ситуацией общения (речевой ситуацией), включающей в себя конкретную обстановку осуществления речевого общения, содержание (тему) речевого произведения, характеристику отношений между говорящим и адресатом речи. При этом особенно важную роль играют взаимоотношения говорящих. В зависимости от того, общаются ли они со знакомым или незнакомым человеком, общение носит непринужденный или официальный характер. Степень близости отношений между участниками коммуникации определяет употребление того или иного функционального стиля. Тестируемым задавались переменные ситуации общения, обслуживаемые различными стилями речи (напр., общение в магазине между покупателем и продавцом, в учреждении между директором и ассистентом, на конференции между докладчиком и слушателями, общение в кругу друзей, в кругу семьи и т.п.). В зависимости от ситуации общения предполагалось использовать "фамильярный" (интимный), "нейтральный" (стилистически неокрашенный) или "официальный" (формальный) стиль /5, 67/.

Выбор функционального стиля обусловливается и модальностью речи, под которой понимаем субъективное отношение говорящего к своему собеседнику и речевой ситуации. Особенно это

касается умения использовать в речи стилистически окрашенный материал.

Отметим, что все вышеперечисленные параметры качественной характеристики навыков коммуникации тесно взаимосвязаны. Поэтому точное разграничение речевых ошибок, подведение их под единственный параметр было иногда сопряжено с немалыми трудностями.

И, наконец, статистическая обработка материала теста была обеспечена возможностью подсчитать речевые действия. Тест состоял из 100 речевых действий. При анализе учитывалась правильность (неправильность) речевой реакции.

Тест послужил проверкой следующей выдвинутой нами рабочей гипотезы:

- 1) студенты, окончившие среднюю школу с эстонским языком обучения, недостаточно хорошо владеют навыками коммуникации;
- 2) уровень владения коммуникативными навыками находится в тесной корреляционной связи с некоторыми социалингвистическими и психолингвистическими факторами формирования двуязычия.

Эксперимент должен был выявить:

- 1) стартовый уровень владения коммуникативными навыками;
- 2) основные трудности студентов-эстонцев в коммуникации;
- 3) те социалингвистические и психолингвистические факторы формирования двуязычия, которые коррелируют с уровнем коммуникации.

Измерение и анализ стартового уровня навыков общения было проведено на первых и вторых курсах Тартуского государственного университета. Тестированию было подвергнуто в общей сложности 984 студента медицинского, юридического, экономического, филологического, исторического, физико-химического, математического и физкультурного факультетов. Результаты работы показали, что студенты-эстонцы имеют весьма высокий уровень коммуникативной компетенции. 67% студентов имели 70% правильных ответов.

Качественная обработка результатов тестирования свидетельствует о том, что коммуникативные задачи в основном понимаются и правильно реализуются студентами (умеют поздравлять, знакомиться, знакомить и т.п.). Только некоторые установки вызывают у них определенные затруднения (выразите неодобрение, сделайте комплимент). Основные трудности студентов-эстонцев в речевом общении на русском языке сводятся к

неучету таких экстралингвистических факторов, как адресат речи и ситуация общения.

Рассмотрим, как проявляется неучет адресата речи в вариативной речевой ситуации "Обращение".

Тестируемым было предложено обратиться:

- 1) к незнакомой женщине с просьбой посмотреть программу концерта;
- 2) к старушке с вопросом, где находится третий подъезд;
- 3) к преподавателю с просьбой расписаться в журнале;
- 4) к продавщице с просьбой показать вам книгу;
- 5) к своему другу с вопросом, когда у него будет экзамен по русскому языку.

Содержание (тема) предложенных ситуаций предполагает употребление следующих речевых клише: Простите! Извините! Будьте добры... Скажите, пожалуйста... Не будете ли вы так добры... Товарищ! Товарищ продавец (преподаватель и т.п.). Уважаемый товарищ! Гражданин! Николай Иванович! Коля! и т.п. Однако форма речевого действия, выбор правильной фразы-клише из числа возможных во многом зависит от того, к кому говорящий адресует свое высказывание. Так, широко распространенные нейтральные выражения вежливого обращения к незнакомому человеку Простите! Извините! Будьте добры... Скажите, пожалуйста..... не применимы при обращении к другу, а обращение по имени неуместно в ситуациях, в которых говорящий адресует свою речь, например, к преподавателю. Широко применяемое в русской языковой среде обращение к продавщице в форме Девушка... при обращении к незнакомой женщине воспринимается как нарушение русского речевого этикета.

В заданных в тесте ситуациях были представлены различные адресаты речи, предполагавшие со стороны говорящего дифференцированную речевую реакцию. В речевых реакциях студентов, однако, такая дифференциация или частично, или полностью отсутствует.

Предпочтение отдается нейтрально-вежливым выражениям обращения без указания на конкретного адресата речи. Например: Извините, пожалуйста, можно посмотреть программу концерта? Скажите, пожалуйста, где здесь третий подъезд? Покажите мне, пожалуйста, эту новую книгу; Скажи, пожалуйста, когда у тебя будет экзамен по русскому языку? и т.п. Интересно отметить, что обращение к преподавателю, однако, характеризуется боль-

шей вариативностью, наличием большего количества синонимических конструкций, например: Товарищ преподаватель! Мария Ивановна! Товарищ Кангур! Преподаватель Казик!, что, видимо, объясняется ежедневным их употреблением в учебном процессе. Выражение "преподаватель Казик" является калькой с эстонского языка, тем самым, нарушением русского этикета.

В речевых реакциях студентов довольно часто наблюдается и неучет конкретных условий общения (ситуации общения). В некоторых случаях несоответствие выбора речевой формы условиям общения может разрушить взаимопонимание между собеседниками. Так, например, речевую реакцию типа "Сделайте одолжение, займите мое место", "Разрешите пригласить тебя на чашку кофе" и "Здравия желаю, товарищ преподаватель" (соответственно на просьбу уступить место стоящей старушке, на просьбу пригласить подругу в кафе или поздороваться с преподавателем русского языка) следует понимать как явное нарушение узуса русской речи (так сказать можно, но в других условиях общения). В ситуациях повседневного общения высокий стиль неуместен. Неуместно также использование фамильярного обращения к незнакомому человеку при случайной встрече (в наших примерах: Бабуля, не скажете ли, где третий подъезд.). Иногда отмечалось смещение фамильярного и официального или фамильярного и нейтрального стилей (см. последний пример).

Использование того или иного функционального стиля строго регламентируется и конкретной ситуацией общения, и адресатом речи. Понятно, что неучет одного из названных факторов влечет за собой неправильный выбор функционального стиля, как это подтвердили приведенные выше примеры.

Нами изучался также параметр модальности речи. Нужно, к сожалению, отметить, что в русской речи студентов-эстонцев преобладают нейтральные языковые средства, видимо, усвоение модально окрашенных речевых ситуаций "Сделайте комплимент" и "Выразите неодобрение" представляет для них большие трудности. Анализ показал низкие коммуникативные навыки по этим речевым действиям.

Необходимо остановиться еще на одной разновидности ошибок - кальках с эстонского языка -, довольно широко представленных в речевых реакциях студентов-эстонцев. Примерами калькирования целых структур с эстонского языка могут служить такие выражения, как "Как твое имя?", "Пожалуйста, ска-

жите...", "Пожалуйста, дайте...", "Пожалуйста, распишитесь.." вместо принятых в русском языке "Как тебя зовут?", "Скажите, пожалуйста...", "Дайте, пожалуйста...", "Распишитесь, пожалуйста...".

Итак, анализ речевых реакций студентов-эстонцев подтвердил выдвинутый нами первый тезис рабочей гипотезы: студенты-эстонцы испытывают некоторые трудности в общении на русском языке. Высокие навыки коммуникации они показывают по следующим группам речевых действий: как поблагодарить, как поздороваться, как попрощаться, ниже – как обратиться, как сделать комплимент, как выразить неодобрение. Перечислим еще раз основные ошибки в речевой реакции студентов. Это:

- 1) неучет адресата речи;
- 2) неучет ситуации общения;
- 3) калькирование с эстонского языка.

Нашел подтверждение и второй тезис нашей рабочей гипотезы: уровень коммуникативной компетенции тесно коррелирует с некоторыми социолингвистическими факторами формирования двуязычия. Нами было выявлено, что положительное влияние на формирование коммуникативных навыков эстонцев оказывает наличие русской речевой среды. Так, например, студенты, имевшие (напр., в армии) или имеющие постоянные речевые контакты с русскими (друзья русские, один из родителей русский и т.п.), показали высокие навыки общения (90 и более % правильных ответов). Их речевая реакция более богата, вариативна, правильна. Об этом свидетельствует наличие в их речи таких, иногда и модально окрашенных выражений, как: Я за! Еще бы! Я не прочь! (в ответ на просьбу или приглашение), Какая жалость (при выражении сожаления, сочувствия), Как жизнь? (осведомление о жизни). Иногда, однако, речевые контакты оказывают противоположное влияние, вызывая появление в речи эстонцев ошибочных конструкций (напр., Сколько время? и т.п.).

Резюмируя, можно сказать, что необходимость формирования у студентов высокой речевой компетенции не оспаривается сегодня ни методистами, ни преподавателями-практиками. Первый этап на этом пути – измерение и анализ стартового уровня навыков коммуникации – должен привести к следующему этапу – к выработке коммуникативной стратегии усвоения русского языка студентами-эстонцами, к составлению коммуникативного минимума, в котором учебный материал презентировался бы с помощью

коммуникативных единиц обучения (речевых действий), обеспечивающих решение необходимых коммуникативных задач. Каким речевым действиям отдавать при этом предпочтение – зависит от специфики факультета, от реальных и потенциальных речевых потребностей студентов в их будущей профессиональной деятельности /6/. Но это уже предмет особого изучения.

Л и т е р а т у р а

1. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. – Сб. „Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы“. М., 1976.
2. Зимняя И.А. Речевая деятельность и психология речи. – Сб. „Основы теории речевой деятельности“. М., 1974.
3. Артемов А.А. Речевой поступок. – Сб. „Преподавание иностранных языков“. Теория и практика. М., 1971.
4. Акишина А.А., Формановская Ж.И. Русский речевой этикет. М., 1975.
5. Казесалу Т.А. К вопросу о функциональном описании грамматического материала для обучения русскому языку как средству общения. – "Русский язык в эстонской школе", 1978, № 5.
6. Метса А.А. Цели, содержание и методическая стратегия вузовского курса русского языка. – "Русский язык в эстонской школе", 1978, № 5, стр. 16–33.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА СОЗНАТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Э.П. Васильченко

Современная психология, опираясь на теорию речи, выдвигает принцип сознательности учения как один из основных в обучении иностранному языку.

В понятие "сознательность учения" может вкладываться различное содержание в зависимости от того, на каком уровне структуры деятельности оно рассматривается. Если брать за основу деятельность учения в целом, то сознательность выступает как осознание мотива учения, осознание социальной необходимости овладения речевой деятельностью на данном языке (например, необходимости знания русского языка как средства общения в многонациональном государстве). Сознательность в таком понимании реализовалась в обучении русскому языку как иностранному с первых дней создания советской школы. Однако такое понимание сознательности несколько ограничено и не охватывает всего понятия в целом, ведь речевая деятельность имеет сложную структурную организацию, включая кроме мотива деятельности также и задачи и способы ее выполнения (т.е. действия и операции). Глубинная осознанность выполняемой деятельности в целом невозможна без осознания задачи и способов выполнения этой деятельности. Поэтому при определении понятия "сознательность" мы должны рассматривать не только момент обучения деятельности в целом, но и обучение ее структурным компонентам: речевым действиям и операциям. Отсюда, если за основу взять обучение речевым действиям, то сознательность — это осознанный выбор речевого действия по его основным параметрам: доминирующей мотивации, обстановке, вероятностным прогнозам и задачам действия. Если же взять за основу обучение операциям, то сознательность может трактоваться как осознанный выбор операций, составляющих структуру данного речевого действия. Сюда относятся, во-первых, осознанный выбор языковых средств из ряда потенциально возможных, что обусловлено стилем, ролями говорящего и его собеседника, экспрессивной нагрузкой, речевым контекстом, речевой ситуа-

цией, и, во-вторых, осознанное грамматическое оформление языковых средств.

В процессе обучения все три уровня сознательности взаимосвязаны и взаимообусловлены, однако ставят перед методистом группы задач, отличных по своему методическому содержанию. Первый уровень сознательности определяет мотивацию учения, выбор материала учения, вида обучаемой речевой деятельности в зависимости от социальной потребности в уровне и степени владения языком. Второй уровень сознательности связан с первым, вытекает прежде всего из коммуникативных целей обучения и реализуется в коммуникативно обусловленных заданиях. Третий уровень связан со вторым и реализуется в ситуативно обусловленных заданиях с учетом функционально-стилевой окраски и ролей говорящего и собеседника. Сознательность третьего уровня базируется на осознанном применении учащимися грамматической теории в речевой практике, умении сознательно оперировать средствами языка.

В последние годы уделяется серьезное внимание решению перечисленных задач, т.е. созданию реальной базы для реализации в обучении принципа сознательности в его комплексном понимании. Однако исследуются в основном возможности осознанного выбора речевого действия (выясняются сферы общения, набор речевых действий, постановка коммуникативных задач и т.п.) и осознанного выбора операций в первом его аспекте (соответствие речевому контексту, речевой ситуации, роли собеседников и т.п.), при этом в некотором забвении остается второй аспект — осознанное грамматическое оформление языковых средств. Отсюда в школьной практике обучение грамматике либо проводится по устаревшей традиционной методике в ущерб обучению навыкам общения, либо несколько затушевывается, ограничиваясь лишь кратким объяснением дополнительно к показу моделей. Некоторая недооценка грамматической теории в современной методике вполне объяснима: включение грамматической теории в обучение вступает в противоречие с основным принципом — принципом коммуникативности, обучения общению на неродном языке, который может реализоваться только через реальное выполнение речевых действий, составляющих эту деятельность. Стремление как можно быстрее перейти к заданиям коммуникативного, ситуативного характера (от заданий т.н. подготовительных, цель которых заключается в создании грамматической

компетентности) приводит к тому, что у учащихся не возникает умения осознанного выбора языковых средств, умения осознанного грамматического их оформления, т.е. нарушается принцип сознательности третьего уровня, в результате речь учащихся даже на IV ступени двуязычия (I курс вуза) изобилует грамматическими ошибками и становится трудно воспринимаемой.

Трудность реализации в обучении принципа сознательности третьего типа объясняется и тем, что выполнение грамматических операций находится на низшем уровне осознаваемости в структуре речевой деятельности – на уровне бессознательного контроля. Это значит, что носитель языка осознает грамматические операции только в случае неправильного их выполнения, и тогда, возвращаясь к сказанному, исправляет ошибку. В основе механизма контроля у него лежат стихийно сложившиеся знания о языке, накопленные в процессе практического его использования. В случае неродного языка механизмом контроля может и должна служить грамматическая теория, которая дается учащимся в виде правил языкового поведения и которую он осознанно применяет в речевой практике. При достижении уровня навыка теория может быть забыта, ибо ее актуальность исчезает. Но для того, чтобы грамматическая теория включилась в механизм контроля, нужно на некоторое время в учебных целях поднять уровень осознаваемости выполняемых грамматических операций до актуального осознания, сделав их целью деятельности. И тут снова работа над языковой компетентностью вступает в конфликт с принципом коммуникативной направленности обучения.

Каким же образом примирить грамматическую теорию с практикой ее использования в речи? Современная психология предлагает метод, основанный на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина /1/. О данном методе существует обширная литература, поэтому мы не будем излагать его сущность. Укажем лишь те преимущества, которые он имеет по сравнению с современными методами обучения.

I. Грамматическая теория гармонично вписывается в практическое использование языка для целей общения и обобщения действительности. Это достигается введением этапов овладения учебным материалом, которые поднимают неосознаваемые в структуре речевой деятельности операции на уровень актуального осознания и затем, поэтапно, в процессе практики доводятся

до неосознаваемых. Этим реализуется принцип сознательности в обучении.

2. Метод, основанный на теории П.Я.Гальперина, позволяет не делить упражнения на традиционные подготовительные и речевые. Это достигается тем, что учащийся имеет возможность решать различные коммуникативные задачи, опираясь на учебные карточки, в которых ему в виде моделей и схем дается необходимая грамматическая теория и алгоритм речевого поведения (т.е. система ориентиров). Постепенно надобность в зрительной опоре на карточки отпадает, правила языкового поведения переходят из внешнего во внутренний план, возникает автоматизированный навык употребления грамматических форм. Таким образом, введение в обучение грамматической теории не нарушает принципа коммуникативности.

3. Метод по Гальперину позволяет достигнуть высокого уровня обобщения, в результате чего легко возникает перенос знаний с одного явления на другое, возникает система интеллектуальных умений, куда входят знания о способе выполнения действия и умения применять способ действия в конкретной речевой ситуации.

Таким образом, обучение по методу, основанному на теории поэтапного формирования умственных действий, дает возможность реализовать принцип сознательности в усвоении грамматических конструкций, не отрывая при этом создание языковой компетентности от развития речевых навыков. Однако включение в учебный процесс данного метода связано с некоторыми трудностями. Дело в том, что непосредственной работе учащихся в классе предшествует серьезная теоретическая разработка методистом системы ориентиров и ориентировочной основы действия. Система ориентиров должна включать в себя полную и обобщенную характеристику объекта действия (путем анализа его внутренней структуры) и модель действия с этим объектом. Иными словами необходимо выделить как лингвистическую характеристику объекта действия, так и его психолингвистическую характеристику, т.е. произвести анализ речевого механизма. Однако зачастую в распоряжении методиста нет ни соответствующей лингвистической теории, ни разработанной теории функционирования речевого механизма. Кроме того, построение учебного предмета по П.Я.Гальперину требует полной перестройки всего курса обучения, следовательно, включение в учебный процесс данного ме-

года может произойти лишь после того, как разработана система ориентиров для всего учебного материала в целом. Другими словами, чтобы реализовать в обучении принцип сознательности в его комплексном значении, необходимо выделить лингвистическую характеристику объекта действия и произвести анализ речевого механизма для его порождения. Неразработанность вопроса в психолингвистическом или лингвистическом отношении может привести к неэффективности метода обучения. Интересна в этом отношении попытка обучения иностранцев русскому беспредложному управлению /2/, осуществленная П.Я.Гальпериным и З.Д.Гольдиным.

Разрабатывая систему ориентиров для правильного выбора падежа, авторы исходили из таблицы значений русских падежей Р.Якобсона и, внося в нее в методических целях некоторые изменения, получили признаки, сочетание которых настолько однозначно характеризует каждый падеж, что ни один падеж не повторяет другой. Обозначив наличие признака знаком "+", а отсутствие его знаком "-", Гальперин и Гольдин получили следующую таблицу:

Падеж	Направленность	Полнота включения в ситуацию	Второстепенность
И	-	+	-
В	+	+	-
Р	±	-	-
Д	+	+	+
Т	-	+	+
П	±	-	+

Направленность авторы понимают только как грамматическую направленность глагола на объект, семантическая направленность здесь не учитывается (например, у глаголов возвратного залога типа "Картина рисуется мальчиком" направленность на объект отсутствует, поскольку не выражена грамматически).

Полнота включения в ситуацию учитывает не только полное присутствие, неполное присутствие имеет знак "-".

Второстепенность учитывает не семантическую сторону, а лишь формально-грамматическую сторону полноты предложения: если отбросить слово и при этом грамматическая полнота предложения не нарушится, то данное слово является второстепенным.

Обучение было разделено на три части в соответствии с формированием следующих умений:

I часть: формирование умения определять наличие или отсутствие каждого признака в отдельности (+ или -).

II часть: формирование умения определять падеж слова по сочетанию плюсов или минусов.

III часть: формирование умения устанавливать окончание слова в данном падеже.

Первая стадия обучения - стадия предварительного уяснения системы ориентиров; разъяснялось явление, отдельные признаки, падежи в целом, их окончания. Полная ориентировочная основа по всем трем частям обучения заносилась на учебные карточки в виде таблиц и алгоритма действия.

Вторая стадия - стадия процесса усвоения, отработки, имела 4 этапа в соответствии с четырьмя уровнями осуществления действия.

Первый этап: выполнение коммуникативных и ситуативно обусловленных заданий по I, II, III частям обучения со зрительной опорой на учебные карточки. На учебные карточки были занесены таблицы падежных признаков, окончаний для всех склонений вместе с их вариантами и исключениями и алгоритмы действия. Содержание учебных карточек не заучивалось, а применялось в решении. Решение сопровождалось проговариванием выполняемых действий и результатов.

Второй этап: выполнение заданий без зрительной опоры на учебные карточки, но ход решения сопровождался проговариванием вслух. Учебные карточки лежали на столе и при необходимости обучающийся мог в них заглянуть и освежить в памяти нужное.

Третий этап: выполнение заданий без опоры на учебные карточки, ход решения проговаривался про себя, вслух выдавался лишь результат, но по компонентам.

Четвертый этап: действие выполнялось целиком в уме, вслух проговаривался лишь конечный результат.

Обучение велось в течение 2-х недель (50-56 часов), домашних заданий не было. Гальперин и Гольдин отмечают, что основное время ушло не на выработку умения выбирать падеж, а на запоминание окончаний. Результаты эксперимента показали высокий уровень навыка, однако, абсолютная безошибочность достигнута не была.

Данный эксперимент показал явные преимущества обучения "сознательному билингвизму" (Б.А.Ларин), однако в то же время в системе, разработанной Гальпериным и Гольдиным, имеется ряд недостатков. На них указала в своей статье Т.В.Рябова /3/:

1. Система ориентиров у Гальперина и Гольдина исходит лишь из формально-лингвистических признаков, оставляя в стороне признаки семантические. Это приводит к тому, что во многих случаях признаки могут быть установлены неправильно. Например, в предложении "Петр пренебрегает моими советами" учащийся будет видеть признак направленности, но формально его не должно быть. В словосочетаниях с возвратными глаголами авторы считают признак направленности отрицательным, но как тогда быть с глаголами типа "радоваться, удивляться, слушаться" и др., которые явно имеют данный признак.

2. Система ориентиров, разработанная Гальпериным и Гольдиным, формализует грамматические отношения, не учитывая функционирования речевого механизма. В живом языковом сознании выдвинутые авторами компонентные значения "не работают", носитель русского языка может "сделать ход" от формы к значению, а не наоборот. "Так, рассматривая словосочетания с глаголами обслуживать (кого? что?) и служить (кому? чему?), русский может (...) сказать, что, по-видимому, в словосочетаниях со вторым глаголом имеет место компонентное значение второстепенности, тогда как в первом случае оно отсутствует. Но обратный ход от значения к форме для определения падежа невозможен, а ведь именно этим путем и предлагается идти иностранцу" /3/.

Действительно, порождая речь на родном языке, индивид не решает вопроса — какие компонентные значения имеет данное слово, а выбирает правильную падежную форму в зависимости от предыдущего слова по принципу "обязательств". Если предыдущее слово было глаголом, то говорящий берет на себя "обязательство" поставить последующее слово в той форме, которая требуется по управлению глагола, т.е. если говорящий уже сказал "писал", то он берет на себя "обязательство" поставить последующее слово либо в форме винительного (письмо, записку), либо в форме дательного падежей (брату, сестре) в зависимости от замысла высказывания. Если предыдущее слово было существительным (книга), то говорящий берет на себя "обяза-

тельство" поставить последующее слово непременно в родительном падеже (брата), при условии, что в замысле имелось намерение указать на принадлежность книги кому-либо. Иными словами, носитель языка выбирает падеж в зависимости от правил управления (или примыкания) слов, от которых зависит каждое слово в высказывании. Эти правила складываются у него в процессе стихийного овладения родным языком. В самом деле, наблюдения показывают, что ошибки при выборе падежа (но не выборе окончания!) при овладении неродным языком бывают обычно в тех случаях, когда правила управления и примыкания не совпадают в родном и изучаемых языках. Недаром учителя-практики уделяют особое внимание управлению глаголов, опираясь на них при выработке умения выбора падежа.

Таким образом, выбор падежа в родном языке осуществляется, вероятно, по схеме ГЛАГОЛ → ВОПРОС → ОКОНЧАНИЕ. В звене ГЛАГОЛ → ВОПРОС, очевидно, осуществляется выбор того конкретного падежного значения, которое соответствует основному замыслу высказывания. В звене ВОПРОС → ОКОНЧАНИЕ выбор осуществляется без посредничества названия самого падежа, а сразу реализуется в нужном и правильном окончании.

При овладении неродным языком выбор падежа осуществляется по этой же схеме, но дополняется некоторыми избыточными для родного языка звеньями: ГЛАГОЛ → ВОПРОС на родном языке → ВОПРОС на изучаемом языке → соотнесение вопроса с названием ПАДЕЖА в изучаемом языке → ОКОНЧАНИЕ. При решении мыслительной задачи по этой схеме может быть несколько исходов:

а) падеж выбран правильно в результате совпадения всех звеньев схемы в родном и изучаемом языках, т.е. нет расхождений в управлении глаголов и объеме падежных значений;

б) падеж выбран правильно в результате совпадения первых двух звеньев схемы, но неправильно выбрано конкретное значение падежа (сбой в звене ВОПРОС на родном языке → ВОПРОС на изучаемом языке). Например, эстонские вопросы *kellega? millega?* соответствуют двум различным значениям русского языка - кем? чем? и с кем? с чем? При неправильном выборе появляются такие реализации как "интересоваться с кем?", "беседовать кем?", "руководить с чем?";

в) падеж выбран неправильно в результате неправильного выбора падежного значения (сбой в звене ВОПРОС на родном язы-

ке — ВОПРОС на изучаемом языке). Например, *millest?* или *kelle vastu?* имеют несколько совершенно различных по значению реализаций в русском языке — *millest?* о чем? с чего? из чего? и от чего? *kelle vastu?* против кого? и к кому? Учащийся, действуя по схеме родного языка, механически соотносит вопрос либо с наиболее частотным значением русского языка, либо с тем, которое "всплывет" в сознании раньше и получает такие неправильные реализации, как "он не знал о чем начать" (вместо "с чего начать"), "радоваться из чего", "охладеть против кого" и т.п.;

г) падеж выбран неправильно в результате несовпадения управления в родном и изучаемом языках (например, "помогать кого?" вместо "помогать кому").

Схема выбора падежа завершается выбором окончаний, состоящим также из нескольких звеньев. При обучении русскому языку как неродному зачастую вводится здесь звено "род", т.е. в школьной практике существует учебная схема ПАДЕЖ → РОД → ОКОНЧАНИЕ. Однако носитель языка обходится без этого промежуточного звена, находя нужное падежное окончание в соответствии с формальными признаками начальной формы слова:

кто? →	-а	↓	
		↓	
кого? →	-у	↓	-а
		↓	
кому? →	-е	↓	-у и т.д.

Очевидно, что при обучении русскому языку как неродному это звено также является избыточным, нарушающим естественные связи при порождении речи, и правомерно лишь для слов, оканчивающихся на мягкий знак.

Итак, у носителя языка имеется естественная связь ВОПРОС → ОКОНЧАНИЕ, которая складывается из знания закономерностей словоизменения как "по вертикали" (начальная форма → изменяемая форма), так и "по горизонтали" (значение, материализующееся в ВОПРОСЕ → соответствующее ему ОКОНЧАНИЕ). Соответственно, в случае неродного языка, обучение выбору окончаний должно строиться на создании тех же связей. Отсюда, для создания связи "по горизонтали", т.е. между падежными значениями и окончаниями, правомерно включение в учебную схему звена "падеж": ВОПРОС → ПАДЕЖ → вертикальное соотнесение с НАЧАЛЬНОЙ ФОРМОЙ СЛОВА → ОКОНЧАНИЕ. Звено "падеж" является временным, обучающим, необходимым лишь для создания прочных

связей между значениями и окончаниями. Когда такая связь создана, от звена "падеж" следует вообще отказаться.

Таким образом, ошибки в русском склонении могут быть разделены на ошибки в выборе падежа и ошибки в выборе окончания. Анализ ошибок студентов I курса показывает, что при выборе окончаний наиболее часты ошибки "по вертикали", т.е. у них не создана связь между формальными показателями начальной формы и показателями падежных значений (т.н. ошибки рода). Очевидно, причина подобных ошибок заключается в том, что при обучении в школе основной упор делался на неестественную для порождения схему РОД — ОКОНЧАНИЕ, в которой учащийся вынужден выполнять операции выбора, не свойственные родному языку и совершенно не обязательные для русского языка.

Ошибки в выборе падежа имеют более сложные причинные связи и сводятся к тем трем типам, которые были указаны выше. Умение выбора падежа складывается из умения поставить вопрос от глагола к зависимому слову (в идеале — без посредничества родного языка), соотнести вопрос с замыслом высказывания и конкретной падежной реализацией (в идеале — без посредничества названия падежа, реализующего данный замысел). В основе данных умений лежит знание глагольного управления (связь ГЛАГОЛ → ВОПРОС) и знание падежных значений, реализующих данный вопрос (связь ВОПРОС → ОКОНЧАНИЕ). Ошибки выбора падежа более трудно устранимы по сравнению с ошибками выбора окончаний, поскольку при обучении выбор окончаний сводится в основном к запоминанию их, а выбор падежа связан с созданием комплекса сложных умений. То, что в эксперименте Гальперина и Гольдина основное время ушло на запоминание окончаний, объясняется, видимо, тем, что система признаков, выделенная ими, не охватывала именно те случаи, те исключения, которые являются наиболее трудными в русском языке.

Таким образом, при реализации принципа сознательности в обучении русскому склонению алгоритм выбора падежа и выбора окончания должен строиться по схеме ГЛАГОЛ → ВОПРОС на родном языке → ВОПРОС на русском языке → соотнесение вопроса с названием ПАДЕЖА, реализующего данное значение в русском языке → "вертикальное" соотнесение с начальной формой слова → ОКОНЧАНИЕ. Второе, четвертое и пятое звенья данной схемы являются временными, учебными и могут входить в алгоритм лишь на первом этапе формирования умственных действий. В

дальнейшем схема должна свертываться, приближаясь к естественной схеме порождения.

Л и т е р а т у р а

1. Гальперин П.Я.. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. - Сб.: „Исследования мышления в советской психологии“. М., 1966; Гальперин П.Я. О психологических основах программированного обучения. - "Новые исследования в педагогических науках", вып. IV. М., 1965.
2. Гольдин Э.Д., Гальперин П.Я. Усвоение склонений русского языка иностранцев. - Сб.: „Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку“. М., 1970.
3. Рябова Т.В. О применении концепции управления усвоением в обучении русскому языку иностранцев. - Сб.: „Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских“. М., 1977.

АРГУМЕНТ КАК КОМПОЗИЦИОННАЯ ЧАСТЬ ГАЗЕТНО-ЖУРНАЛЬНОЙ СТАТЬИ ТИПА РАССУЖДЕНИЯ

Е.А. Б л и н ц о в с к а я

Целью данного исследования было определить, какое место занимает в тексте-высказывании с рассуждением как ведущим типом речи доказательная часть – аргумент. Вторым направлением было выбрано выявление тех лексических средств, которыми аргумент вводится в текст.

Аналізу было подвергнуто 75 статей из центральных газет и общественно-публицистических журналов. При их отборе был принят критерий: статей типа рассуждения считается такая, в которой основная задача автора статьи – проанализировать проблему, высказать свое мнение по ней, дать критический разбор, высказать дискуссионное суждение и под. Поэтому количественное соотношение частей текста с различными типами речи: повествовательным, описательным и типа рассуждения – не учитывалось.

Указанная выше проблема конкретизировалась следующим образом:

- проведено рассмотрение структурно-композиционного и логического развития в данных текстах,
- определено место и роль аргументов в различных композиционных частях текста,
- произведена градация аргументов по особенностям их функций в логическом развитии статьи,
- зарегистрированы те случаи эксплицитной связи единиц текста, разного уровня, которые не являются чисто субститутными* (в качестве рабочего термина для их обозначения выбрано слово "скреп"),
- проведен контекстный анализ скрепов, на его основании составлена функциональная система скрепов**.

* Субститутные связи широко описаны в литературе.

** Здесь будет приведена только та часть системы, которая относится к скрепам, выявляющим присоединение аргумента.

Структурно-композиционная характеристика статей

Исследование этого вопроса имело целью выявить наиболее общий тип композиции статьи типа рассуждения. (Термины для обозначения частей текста выбраны произвольно, их толкование дается ниже).

Итак, структурно-композиционное строение статьи:

1. Вступление. Эта часть информационно ослаблена с точки зрения содержания всей статьи. В ней приводится история вопроса, соотносится данная частная проблема с кругом более общих, указывается на актуальность темы статьи, на интерес к ней, проявляемый со стороны общественности и под. ("Науке отводится почетное место в X пятилетке", "10 лет назад был показан первый многосерийный телевизионный художественный фильм", "Сейчас много говорят о "службе знакомств" и т.п.).

2. Введение. Здесь формулируется тема и проблема статьи. Следует заметить, что отмечено большое количество случаев единообразных форм введения:

- риторический вопрос или группа их,
- фрагмент текста, завершающийся предложением со скрепом "итак",
- сочетание первого и второго.

("Итак, может ли коллектив наладить собственными силами четкий ритм производства?")

Из 75 статей мы нашли такое введение в 16-ти, т.е. в 21% статей.

3. Основная часть. В ней разворачивается основная часть рассуждения, дается анализ проблем, высказываются критические суждения, сообщается о присоединении автора к какой-либо части высказываний оппонента.

В том случае, если проблема распадается на несколько более конкретных вопросов, мы находим в основной части соответствующее количество "подчастей", "главок" (Об этом будет говориться ниже).

Вывод. Здесь содержатся предложения автора, его позитивная или негативная оценка анализируемого факта или мнения оппонента ("Мое мнение однозначно: чем больше берет на себя ВЦ, тем лучше для всех-нас", "Думается, экономически целесообразно значительно повысить ставки за начальную операцию по топливным грузам").

Итог. Если автор завершает рассуждение, указывая на определенные стороны рассматриваемой проблемы, говорит о необходимости обсудить их в будущем или если он суммирует, обобщает эти вопросы, то мы называем эту часть итогом ("Эти вопросы заслуживают, на наш взгляд, самого широкого обсуждения не только среди педагогов вузов, но и экономистами, социологами, психологами, кибернетиками", "То, о чем написал я, не откровение для специалистов, спортсменов и тренеров").

Заключение. Малоинформативная по отношению к содержанию статьи часть. В ней мы, так же, как во вступлении, находим указание на важность, актуальность рассмотренной проблемы и под. ("Дискуссия о "трехбалльном шторме", как мне думается, не была в этом плане напрасной", "Прогрессивная общественность с интересом и вниманием следит за успехами социальной политики Страны Советов").

Таким образом, мы находим как бы две пары соотнесенных друг с другом композиционных частей текста:

вступление - заключение

введение - вывод

Эти две рамочные конструкции, концентрически вписанные одна в другую, обрамляют основную часть статьи.

Описанную структуру можно считать оптимальной по полноте, однако, на практике мы чаще встречаемся с сокращением нескольких частей композиционной структуры. Более детальное рассмотрение этого вопроса, проведенное на тридцати произвольно выбранных из комплекта всех исследуемых статей, дало следующие результаты:

Таблица I

Композиционная часть статьи	Количество случаев	в %-х
Вступление	28	93
Введение	20	67
Вывод	9	30
Итог	13	43
Заключение	13	43

Далее:

- в 7-ми статьях наблюдается наличие и вывода, и итога, следующих один за другим; это составляет 23%;

- в подавляющем большинстве статей (исключение составляет 7% случаев) присутствует вступление. Однако полное "внешнее обрамление", "внешнее рамочное кольцо" мы встретили в 43% статей;

- "Внутреннее обрамление" (введение - вывод или итог) мы нашли в 15-ти статьях, т.е. в 50%.

Заметим, что отсутствие введения как отдельной композиционной части не говорит о том, что в статье отсутствует часть текста, в которой формулируется проблема статьи: в тексте всегда можно обнаружить в той или другой форме изложение проблемы, предмета рассуждения. В большинстве случаев такие статьи имеют в начале "Основной части" группу аргументов-примеров или, реже, аргументов другого типа, которые свидетельствуют об актуальности, современности проблемы, а вслед за аргументами в виде их итога или вывода из них формулируется проблема статьи. Эта часть текста играет роль введения, не являясь в то же время отдельной композиционной частью текста.

В статье, где рассматривается комплекс вопросов или разные стороны проблемы, мы находим выделение в основной части нескольких "микротекстов", "главок". Для них обычно оформление, повторяющее описанную выше структуру полного текста статьи: введение, основная часть, вывод или итог. Реже мы находим части, соответствующие вступлению и заключению. Особенностью этих микротекстов является (уже отмеченное и описанное в литературе) наличие частей, соединяющих конец одного "микротекста" с началом следующего: вывод-введение (для него уже существует удобный термин "зачин-концовка"). Далее мы будем пользоваться рабочими названиями "общий вывод" и "частный вывод", "общий итог" и "частный итог", чтобы отличить соответствующие части всего текста и микротекста.

Аргумент как композиционная часть текста

Аргумент - типичная принадлежность основной части текста, поскольку он является основным инструментом доказательного рассуждения. Но вместе с тем мы нашли случаи применения аргументов в обрамляющих частях: во вступлении и заключении, где аргументируется обращение к данной тематике, к данному кругу проблем; во введении и выводе, в которых: в первом - подтверждается актуальность конкретного предмета рассуждения, а во втором - правильность сделанных выводов. В последнем

случае мы нашли много случаев использования в роли аргумента цитаты, на которую ссылаются как на подтверждение (об аргументах цитат см. ниже).

Интересной особенностью использования аргументов является тенденция применять их группами, по несколько подряд.

Это явление проверялось на комплекте из 20-ти произвольно выбранных статей из всех исследуемых. Результаты показаны в таблице:

Таблица 2

Количество аргументов в группе	Количество групп данного объема	Общее количество аргументов в группах данного объема	
два аргумента	20	40	35,5%
три аргумента	10	30	26,5%
четыре аргумента	4	16	14,0%
один аргумент	-	27	24,0%

Таким образом, в рассмотренной группе статей 76% аргументов использовалось в группах, при этом 62% в группах, состоящих по два или три аргумента.

Аргумент как часть логического развития текста

Выбор аргумента зависит от некоторых особенностей статьи, таких, как тема статьи, проблема, которая в ней рассматривается, степень конкретности и обобщенности, с которыми анализируется вопрос, и некоторые другие. Все это будет детализироваться в ходе дальнейшего изложения.

Каковы же основные типы аргументов с точки зрения способа аргументации? Таких типов три: аргумент-пример, аргумент-цитата, аргумент - логическое обоснование.

Приступим к описанию этих типов. Рассматривая аргументы-примеры, мы замечаем, что этот тип распадается на три подтипа по материалу, используемому для аргументации: 1) аргумент-факт, 2) аргумент - обобщение фактов (цифры, данные и под.), 3) аргумент - произвольно выбранный из ряда однозначных пример.

Среди аргументов второго типа можно выделить: 1) цитата - подтверждение позиции автора, 2) цитата-опровержение оппонента, 3) цитата - саморазоблачение оппонента, т.е. подтипы по способу использования материала.

Аргументы третьего типа более однородны как по использованному в них материалу, так и по целям аргументирования, чем это мы находим при рассмотрении аргументов-примеров и аргументов-цитат.

Чтобы представить себе количественное соотношение аргументов всех трех типов, мы провели подсчет на комплекте из 20-ти статей. Оказалось:

аргументов-примеров 52
 аргументов-цитат 47
 логических аргументов 13

Эти цифры дают общее представление об использовании аргументации, однако, просмотр всего комплекта статей позволил предположить, что количество аргументов того или иного типа в статье зависит от ее темы и целей автора (т.е. задачи, которую он поставил перед собой, приступая к рассуждению: обсудить или проанализировать проблему, опровергнуть или резко раскритиковать позицию оппонента и т.под.).

Для проверки данного предположения было отобрано две группы статей по 10 в каждой: статьи на внутренние экономические темы и статьи по острым внешнеполитическим проблемам. Анализ типов цитат дал следующий результат:

Таблица 3

Т е м а с т а т ь и	Всего аргументов	Тип аргумента	
		пример	цитата
Статьи на экономические темы	36	29 81,0%	7 19,0%
Статьи на внешнеполитические темы	63	23 36,5%	40 63,5%

Эти данные подтверждают наличие связи между темой статьи и преобладающим типом аргументов в ней. Но этот вопрос требует рассмотрения на большем количестве материала.

Скрепки, обозначающие введение в текст аргумента

Как указывалось выше, одной из основных целей анализа материала являлось выявление тех синтаксических и лексических единиц, которые указывают на различные стороны композиционной и логической структуры текста и авторского отношения к заключенной в нем информации. Для них мы и предложили рабочий термин "скрепы".

Итак, скрепы – это слова, словосочетания и предложения, которые не несут в себе части информационного содержания текста (в отличие от субститутов), а имеют коммуникативную функцию:

- указывают на композиционное развитие текста (начнем с главного; то есть; возьмем к примеру; остановимся на...),
- указывают на логическое развитие текста (а если так; следовательно; правда; отсюда вытекает, что ...),
- указывают на авторское отношение к информации, на оценку ее (не подлежит сомнению, что...; мол; увы; вряд ли),
- указывают на способ рассмотрения объекта рассуждения (с одной стороны; в сущности; с позиций...).

Таким образом, скрепы имеют функцию облегчения восприятия для реципиента информации, уточнения этого процесса.

На основании этого деления разработана "Система функционирования скрепов", детализирующая функциональную роль скрепов (в общем виде представленную в четырех разрядах, описанных выше). Здесь же мы будем описывать скрепы I-го, композиционного, разряда подгруппы: "Скрепы, обозначающие присоединение аргументирующего материала".

ТИПЫ АРГУМЕНТОВ

I. Аргумент-пример

Рассмотрение этого типа аргументов дало возможность дифференцировать их по целям, с которыми они используются: пример-подтверждение, пример-разъяснение и пример-иллюстрация.

Приведем примеры. В статье предлагается разработать новые учебные планы для вузов; для этого необходимо представить себе "модель духовного наполнения специалиста"; "Например, оценка перспектив создания сухопутных вездеходов на воздушной подушке позволило бы очертить и новые требования к уровню подготовки конструкторов, проектировщика и технолога". Здесь пример-аргумент разъясняет, что автор имеет в виду под "моделью специалиста".

В статье обсуждается предложение придать научные институты заводам: "В такой идее, я бы сказал, не очень много нового. Например, многие крупнейшие ученые Запада работают в фирмах, научных учреждениях, базирующихся на производственных предприятиях; причем, они ведут исследования самого ши-

рокого профиля". В этом случае пример-аргумент подтверждает мысль о том, что предложения оппонентов автора по дискуссии не представляют чего-либо нового.

В статье говорится о том, что безработица в капиталистических странах не идет на спад. "Во Франции, например, насчитывается 1400000 безработных". Утверждение автора подкрепляется примером-иллюстрацией.

Выше мы видели, что все три аргумента-примера введены в текст одним скрепом - "например". Переходя к рассмотрению всей группы скрепов, присоединяющих аргумент этого типа, мы укажем, что данный скреп наиболее употребителен, так как лишен стилистической окраски и наиболее широк по значению.

Прежде всего, укажем, что описание скрепов давалось по картотеке, содержащей текстовые фрагменты со скрепами, объем которой - около 2000 карточек.

В картотеке было обнаружено 80 случаев употребления скрепов, присоединяющих аргумент-пример. Приведем таблицу частотности скрепов. (При этом вариантом будем называть те, в которых один из членов может заменяться, т.е. одна из частей скрепа вариантна. Поясним: из скрепов "так" и "так, например" вариантом будет второй, поскольку он функционирует, как скреп "так": последний может употребляться только в начале СФЕ, а "скреп "например", здесь являющийся частью скрепа, теряет свою способность стоять в середине предложения.).

Таблица 4

Скреп	Варианты скрепа	Количество употреблений	
Например		27	34%
Скажем		11	14%
Возьмем	Возьмем пример; возьмем, например; возьмите	10	12%
Вспомним	Вспоминается; вспомните	8	10%
Допустим		6	8%
Пример тому	Пример; примером служит ...	6	8%
Так	Так, например	6	8%
Рассмотрим	Рассмотрим, например; рассмотрим на примере	3	4%
Вот		2	2,5%
Обратимся к фактам		2	2,5%

Интересным представляется рассмотреть, какого уровня единицы текста присоединяет тот или другой скреп. Для краткости приведем результаты этого анализа в виде двух таблиц, для чего введем буквенные обозначения:

А - скреп служит для обозначения присоединения СФЕ (сверхфразового единства),

Б - скреп служит для обозначения присоединения ФЕ (фразового единства),

В - скреп служит для присоединения предложения.

Таблица 5

Скреп	Количество случаев		
	А	Б	В
Например	0	9	18
Скажем	0	4	7
Возьмем	8	2	0
Вспомним	2	6	0
Допустим	0	0	6
Пример тому	1	5	0
Так	0	6	0
Рассмотрим	2	1	0

Таблица 6

Скреп	Количество случаев в %		
	А	Б	В
Например	0	33%	67%
Скажем	0	36%	64%
Возьмем, например (и варианты)	80%	20%	0
Вспомним (и варианты)	25%	75%	0
Допустим	0	0	100%
Пример тому (и варианты)	17%	83%	0
Так (и варианты)	0	100%	0
Рассмотрим (и варианты)	65,6%	34,5%	0

Примечание к таблицам 5 и 6: Указанные скрепы подсчитывались с вариантами.

Дадим краткую характеристику наиболее частотных скрепов. Скреп "например", как говорилось выше, нейтрален по стилистической окрашенности. Входит как часть в варианты других скрепов, придавая им усиление значения.

"Скажем" и "допустим" обозначают, что пример-аргумент выбран произвольно из группы одинаково подходящих. Однако скрепы различаются по стилистической окрашенности: "скажем" используется в статьях, тяготеющих к литературно-разговорному стилю, используемому журналистами, а "допустим" употребляется предпочтительно в текстах, близких к научно-популярному изложению. Однако, надо сказать, что картотека текстовых выборок дает некоторые случаи употребления обоих этих скрепов в одинаковых по стилистической характеристике текстах.

Скреп "возьмем" и его варианты начинают обычно аргумент-пример, содержащий детальное описание факта. Вариант "возьмем" + существительное ("Возьмем, пионерский сбор:...") используется в статьях, близких по стилю к разговорно-бытовому.

Скреп "так" и его вариант "так, например" используется в статьях более официального стиля - международных критических разборах, экономических анализирующих статьях и под. Отмечено много случаев, когда этот скреп указывал на присоединение аргументов в виде цифр, данных.

2. Аргументы-цитаты

С целью выявить типичные качества аргумента-цитаты из общей массы цитат в тексте предварительно анализировались все имеющиеся в картотеке цитаты. Их обнаружено 82. Содержащиеся на этих карточках текстовые выборки были подвергнуты анализу по шести параметрам: 1) функция цитат, 2) роль цитаты в отдельных композиционных частях текста, 3) полнота и степень точности воспроизведения цитируемого текста, 4) место скрепа, присоединяющего цитату, 5) частотность скрепов, 6) оценочное содержание скрепа по отношению к цитируемому тексту. Следующая таблица дает представление о функции цитат в тексте и частотности использования цитат.

Таблица 7

№	Р о л ь ц и т а т ы в т е к с т е	Количество случаев
1.	Цитата, подтверждающая позицию автора	9
2.	Цитата, подтверждающая правильность постановки проблемы	7
3.	Цитата, дающая материал для анализа	6
4.	Цитата, формулирующая позицию одной из сторон в дискуссии	5
5.	Цитата - саморазоблачение оппонента	5
6.	Цитата, подтверждающая вывод	4
7.	Цитата, заключающая статью (служащая заключением)	2
8.	Цитата, подводящая итог рассуждению	2
9.	Цитата, указывающая на актуальность темы	2
10.	Цитата - возражение	2
11.	Цитата, вводящая наименование, термин	1
12.	Цитата, разоблачающая оппонента	1
13.	Цитата, характеризующая факт через сравнение	1
14.	Цитата, воспроизводящая противостоящие мнения	1
15.	Цитата, описывающая экспозицию	1

Суммируя данные таблицы 7, мы видим, что цитаты могут иметь 3 функции:

- Цитата подтверждает мысль, выраженную в одной из композиционных частей текста или в той же функции сама является этой частью;
- Цитата аргументирует рассуждение основной части текста, подтверждая, опровергая, проясняя точки зрения сторон в дискуссии;
- Цитата презентует материал для критики или для рассуждения.

Таким образом, аргументом в узком смысле слова будут № в таблице 7: № 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, т.е., пересчитав по количеству случаев, можно сказать, что цитата используется в функции аргумента в 32-х случаях - в 39%.

Скрепы, присоединяющие цитаты

Как очевидно, скрепами в этом случае будут слова и предложения, которые указывают на то, что в текст включена цитата. Они сообщают об источнике цитируемого текста: автор, произведение, документ и под. Эти скрепы можно разделить на два разряда: первые указывают только на источник цитаты, а вторые — определенным образом оценочно окрашивают цитату, передают отношение автора статьи к содержанию цитаты или ее автору. Со скрепами первого разряда в картотеке отмечено 54 цитаты, второго — 29 цитат.

Приведем сводную таблицу частотности скрепов и места, которые скреп занимает по отношению к цитате.

Таблица 8

Глагол в скрепе	Количество случаев
писать	II
говорить	8
сказать	4
рассказывать	2
утверждать	3
указывать	2
замечать	I
пояснять	I
отметить	I
подытожить	I

В данной таблице видовая пара "говорить — сказать" просчитана отдельно по каждому виду, поскольку возникло предположение о своеобразии употребления этих глаголов в составе скрепы. Однако рассмотрение этого вопроса — дело будущего.

Кроме указанных в таблице 8, скрепами, вводящими в текст цитаты, могут служить следующие словосочетания и предложения, отмеченные в картотеке:

—, это строки из...; приведем выступление (кого?)...; мы подошли к формуле; в документе содержится, акт гласит; ставится задача:...; В.И. Ленин считал:...; нельзя не вспомнить слова:...; —, цитирует журнал и некоторые другие.

Скрепы 2-го разряда мы представим в группах, объединенных по принципу единого отношения к информации, содержащейся

в цитате, или к автору цитаты. (Знак " :...." обозначает следующую далее цитату, знак ",...." - пересказ.

1-ая группа

Он пишет с редкой откровенностью

Они сами заявляют, что ...

Дело доходит до утверждения,
что ..

Сам писатель признавался: ...

"Социальные деоптаторы" утверждают, что ...

3-ая группа

Дается красочное описание: ...

Мне врезались в память слова:...

Наиболее четко и темпераментно
точку зрения читателей высказал
М.: ...

Тысячу раз прав француз Тиссо,
указывая, что...

5-ая группа

Главный инженер сетует: ...

Журнал "Бизнес Уик" сетовал на
то, что...

Агеев жалуется: ...

7-ая группа

..., - поясняет он

..., - отмечает газета

..., так оценил он работу ~~иных~~ умельцев.

..., - запутывает он читателей.

2-ая группа

По справедливому замечанию
академика Федосеева:

...

(В документе) четко ставится
задача: ...

Резонным был упрек: ...

Как совершенно справедливо
утверждал Бернар: ...

Не совсем точно утверждение,
что ...

4-ая группа

Нельзя радоваться, когда
поэт на страницах сборника
печатает: ...

Автор взял высокую ноту,
которую не выдерживает
его голос: ...

В другой книге он доверительно-сентиментально
повествует: ...

Оказывает дурную услугу
расплывчатая статья закона:
на: ...

6-ая группа

Этот скептик сказал: ...

Один мудрец сказал, что...

Из содержания групп очевидно, что скрепы каждой из них оценивают содержание цитаты или указывают на отношение к цитируемому лицу:

- указание на то, что цитата - саморазоблачение оппонента (I гр.).

- рациональная оценка содержания цитаты (2 гр.),
- эмоциональная оценка содержания цитаты (3 гр.),
- критически-негативное отношение к автору и цитируемому произведению (4 гр.),
- несочувственное отношение к автору (5 гр.),
- характеристика автора (6 гр.),
- пояснение цели цитирования: выделить, объяснить и др. (7 гр.).

Следовательно, указанные скрепы, выполняя основную функцию каждого скрепа - указывая на присоединение определенной части текста (в данном случае цитаты), - одновременно предупреждают о том, как следует воспринимать присоединяемую цитату.

Если аргументы-примеры часто, как это указывалось, употребляются группами, то цитаты обычно используются по одной: во всем материале мы встретили только четыре группы цитат. (Сопоставьте это число с 76% в типе аргументов-примеров).

Определенный интерес имеет такой показатель как полнота и степень точности воспроизведения цитируемого текста в цитате:

Таблица 9

Полнота и точность воспроизведения текста в цитате	Количество случаев	%
Цитата воспроизводит текст без изменения	49	56%
Цитата пересказывает текст близко к содержанию	23	28%
Цитируется часть предложения, текст сокращен	10	12%
Цитата дает текст в свободном пересказе	3	4%

Аргумент - логическое доказательство

Логическая аргументация в большинстве случаев ведется через установление и выявление причинно-следственных связей фактов. Это осуществляется двумя способами:

- путем привлечения единичного аргумента со скрепом "ведь",
- путем организации умозаключения, в котором аргументом становится его выводная часть.

Аргумент, присоединяемый скрепом "ведь", относится к предыдущему фрагменту текста (аргументируемое высказывание) как суждение к его обоснованию. В качестве этого аргумента-обоснования чаще всего приводится общеизвестный факт, положение или само собой разумеющееся суждение:

"Хорошие руководители – редкость. Их нужно отыскивать и, что называется, холить и лелеять – ведь в современных условиях талант руководителя должен быть поистине многогранен". "Борясь за экономию ресурсов, конструкторы всего мира стремятся увеличить грузоподъемность судов, автомобилей, самолетов и других транспортных средств. Этим же отличаются и вагоны-гиганты, о которых идет речь. Ведь их грузоподъемность вдвое больше, чем у их четырехосновных собратьев".

Это значение аргумента с "ведь" часто подчеркивается поддерживающимися в тексте аргумента словами "ведь известно", "ведь видимо", "ведь отлично знакомо" и под.

Скреп "ведь" часто употребляется в сочетаниях: "но ведь", "а ведь", "так ведь", "ведь ... же". Скреп "но ведь", сохраняя главное значение "ведь", получает дополнительное значение контраргумента, доказательства-возражения: "Вы уверяете, что ЭВМ может писать стихи? Но ведь слова /заложенные в машину/ – это только знаки, а искусство отражает живой мир". Скреп "а ведь" к основному значению добавляет уступительно-противительный оттенок; при этом выпадает часть текста со значением следственности: /Завод начал из отходов производства выпускать наборы радиодеталей./ "Предприятие буквально засыпало письмами заказчики. Радиолюбители довольны, государству доход. А ведь раньше на этом заводе миллионы вполне работоспособных полупроводниковых деталей, сотни тысяч рублей летели в печь". Здесь пропущено после второго предложения легко восстанавливаемое: "следовательно, это возможно и выгодно". Скреп "так ведь" близок по значению к "но ведь", однако в нем имеется оттенок значения: возражение, обнаружение ошибки, неточности оппонента.

Автор статьи приводит имена многих знаменитых женщин, чтобы доказать, что женщины вносят большой вклад в развитие общества, в то время как многие мужчины считают, что главная цель жизни женщины – воспитание следующего поколения. "Мне могут возразить: "Не все же женщины – выдающиеся личности!" Так ведь не все мужчины тоже".

Усилительная частица "же" может не только усиливать аргументирующую силу фрагмента текста, присоединенного "ведь", но и заменять этот скреп: однако мы встретили такой случай всего один раз.

Рассматривая скреп "ведь" и его варианты с точки зрения частотности, полезно сопоставить: самый частотный скреп I-ой группы - "например" - встретился в картотеке 27 раз, в то время как "ведь" дает цифру 34 случая. Частотность скрепа и вариантов такова:

ведь - 23 случая
а ведь - 4 случая
но ведь - 4 случая
так ведь - 2 случая
же - 1 случай

Укажем, какого уровня единицы текста присоединяют скреп и варианты (см. стр. 98):

Таблица 10

Скрепы	А	Б	В	А	Б	В
ведь	0	21	2	0%	91%	9%
а ведь	0	0	4	0%	0%	100%
но ведь	0	4	0	0%	100%	0%
так ведь	0	2	0	0%	100%	0%
же	0	0	1	0%	0%	100%

Рассмотрим место данного вида аргумента в различных композиционных частях текста. Для "Введения" типично использование аргумента с рассматриваемым скрепом после риторического вопроса с целью доказать правомочность постановки данного вопроса. В "Выводе" - аргументом подтверждается логичность, естественность данного вывода. Однако, повторяем, наибольшее число аргументов и этой группы содержится в "Основной части". Логический аргумент в виде умозаключения в общем виде как бы повторяет структуру целой статьи типа рассуждения: в нем мы можем обнаружить введение, основную часть и вывод. Приведем пример: "Нетрудно заметить, что во всех своих суждениях о том, каким будет человек будущего, мы так или иначе обращаемся к его сознательности. Это справедливо тем более, что как свидетельствует обширная практика, попытки исключительно ад-

министративно-правового регулирования всех многообразных действий людей в принципе и заведомо обречены на провал, тем более, что свобода выбора поведения все расширяется и будет еще более расширяться в будущем. А это значит, что контролировать административно-правовыми средствами действия и поступки людей становится все труднее; так что вопрос о непротивительном регулировании поведения в будущем не только не является утопическим, а напротив, общество неизбежно должно будет к этому прийти" ("Литературная газета" от 5 июля 78г.). В этой статье А.Омарова разбираются различные стороны проблемы взаимоотношения социалистического государства и личности. В приведенном фрагменте автор аргументирует мысль, что главное средство регулирования общественного поведения личности — это ее сознательность; за этим будущее, это единственный путь. Автор аргументирует свою мысль прежде всего ссылкой на практику ("Это тем более справедливо, что ..."), далее это суждение подкрепляется и усиливается еще одним логическим доказательством ("тем более что"), затем следует следствие ("А это значит") и, наконец, дается вывод ("так что ...").

Из приведенного выше примера ясно, что основным логическим аргументом для статьи в целом служит вывод из умозаключения.

Рассмотрим скрепы, которые могут указывать на присоединение выводных частей умозаключения.

Картотека дала II2 случаев употребления скрепов данного функционального назначения. Приведем совмещенную таблицу, указывающую как частотность скрепа, так и его роль в присоединении единиц текста различного уровня.

В таблице II не приведены скрепы, встретившиеся в картотеке I раз: другими словами, как видим, отсюда и, так или иначе, это означает, перейдем к выводу, благодаря этому, и потому.

Таблица II

Скреп и варианты	Итог		Вывод		Вывод внут- ри СФЕ	Количес- тво случа- ев
	част- ный	об- щий	част- ный	об- щий		
Значит	0	0	I	I	II	
А это значит	0	0	3	0	I	20
И значит	0	0	I	0	0	
А значит	0	0	0	0	2	
Поэтому	0	0	I	I	4	
и поэтому	0	0	I	0	2	
поэтому и	0	0	3	I	I	15
именно поэтому	0	0	0	0	I	
Так что	I	0	8	I	0	10
Стало быть	0	0	5	0	3	8
Одним словом	2	I	0	0	0	8
словом	4	I	0	0	0	
Следовательно	0	0	2	0	5	7
Вот и	0	0	0	0	I	
вот почему	0	0	4	I	0	7
вот и получается	I	0	0	0	0	
Таким образом	0	0	4	2	0	6
Короче говоря	2	0	0	0	0	2
И тогда	0	0	0	I	2	4
только тогда	0	0	0	I	0	
Итак	0	0	2	I	0	3
Ибо	0	0	2	0	2	4
Выходит	0	0	2	0	I	
и выходит	0	0	I	0	0	4
В общем	I	0	I	0	0	2
Иначе	2	0	0	0	0	2
Так	0	0	2	0	0	2



В заключение хочется указать на определенное практическое значение сделанных наблюдений для методики преподавания русского языка как иностранного: обучая доказательному рассуждению, можно сформулировать на основании приведенного материала ряд правил употребления скрепов, используемых для присоединения аргументирующих частей текста.

Эта работа является разработкой частного вопроса ведущего широкого исследования функционирования скрепов, которое основано на сопоставлении русского и немецкого языка. В коллектив входят А.И.Голубева, доцент МИИТа, Блиновская Е.А., старший преподаватель того же института, а также доктор А. Грау и И.Поль - преподаватели кафедры иностранных языков Дрезденской высшей школы транспорта и связи им. Ф.Листа.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД ПОРОЖДЕНИЕМ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Т.А. К а з е с а л у

На занятиях практического русского языка у студентов должно формироваться отношение к жизни в духе коммунистической морали. В связи с этим в процессе обучения русскому языку реализация целей овладения языком как средством общения должна происходить в органической связи и параллельно с достижением целей коммунистического воспитания. Это становится возможным, если процесс обучения языку будет направлен на формирование у студентов умений порождать речевые произведения целенаправленного характера, в которых выражаются их мнения, чувства, оценки, убеждения. Владение такими умениями создает базу для того, чтобы студенты могли самостоятельно участвовать в коммуникации средствами русского языка. Для научения студентов выражению своих мыслей, чувств, оценок, убеждений необходима определенная структура и система заданий, подготавливающих их к построению речевых произведений целенаправленного характера.

Прежде чем перейти к описанию структуры и системы заданий, подготавливающих студентов к такой работе, остановимся на определении и характеристике самого понятия "речевое произведение"¹. Организация каждого индивидуального высказывания, как известно, базируется на определенных типах речи. Сложность определения типов речи заключается в разнородности факторов, обуславливающих их, а также в гибкости речевого акта, в его зависимости от различных экстралингвистических условий, в которых реализуется речь.

Первые попытки создать типологию речи относятся к 30-ым годам нашего века. Так, Пражская школа функциональной лингвистики определяла речевое высказывание² через перечисление

¹ В дальнейшем РП.

² В настоящей статье понятия "речевое произведение" и "речевое высказывание" употребляются как синонимичные.

признаков, характеризующих его. Они следующие: а) наименование явления реальной действительности; б) отношение говорящего к этому явлению в данный момент; в) отношение говорящего к слушателю /6, 444-523/. Названные элементы лежат в основе смыслового содержания высказывания, которое оформляется определенным образом, создавая структуру высказывания. В.Гавране, также представитель Пражского лингвистического кружка, обратил внимание на такие существенные характеристики речевых высказываний, как их зависимость от целенаправленности цели, от степени ее выраженности и от ситуации высказываний /3, 443/. Из советских лингвистов, занимающихся вопросами типологии речи, можно назвать А.А.Холодовича, А.А. Леонтьева, Ю.Ванникова, которые при характеристике РП придают большое значение таким компонентам речевой ситуации, как цель и тематика высказывания, участники речевого акта, речевая обстановка и т.д. /8, 202-208; 5; 2, 54-58/.

Исследования речевого акта, идущие в разных направлениях, с разных позиций и на разном языковом материале, показывают, что наиболее существенной для выделения определенных типов речи является неизменность речевой ситуации, под которой понимается сохранение ее основных компонентов (участники речевого акта, цель, обстановка и тематика речи). Отсюда РП определяется как "... речь одного лица или общий разговор двух или большего числа лиц продолжительностью от одного предложения, в том числе и такого, которое выражено одним модально окрашенным словом, до любого их количества при неизменности речевой ситуации" /I, II?/. В речевом общении выделяются две большие группы стандартных РП, которые имеют специальные, закрепленные за ними многолетней практикой названия. Первая группа - это диалогические формы общения, они могут быть краткими и крупными. К кратким формам относятся вопросы-ответы, обмен различными репликами; к более крупным - беседа, расспрос, интервью, дискуссия, спор и т.д.

Во вторую группу входят монологические формы высказываний: рассказ, доклад, лекция, выступление, статья, письмо (официальное и дружеское), отчет, социалистическое обязательство, характеристика, автобиография, отзыв-оценка, приветственная речь, защитная речь и т.д.

Предметом настоящей статьи является методическая органи-

зация структуры и последовательности работы над порождением студентами эстонской национальности РП монологического характера. В связи с этим следует остановиться на некоторых, существенных с точки зрения задач данной статьи, характеристиках монологических РП. К числу таких характеристик мы относим коммуникативную цель, коммуникативные функции монологической речи и ее основные жанровые разновидности. Перейдем к их рассмотрению.

Коммуникативная цель монологической речи заключается в связанном непрерывном изложении мыслей одним лицом, обращенном к одному или нескольким лицам (аудитории). Назначением этой направленности, обращенности является воздействие на слушателя. Коммуникативная цель монологической речи реализуется в информативной, воздейственной и эмоционально-выразительной функциях /9, 135/. Информативная функция монологической речи — это "сообщение новой информации в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание событий, действий, состояний" /9, 136/. Под воздейственной функцией понимается "убеждение кого-либо в правоте или несостоятельности тех или иных мыслей, взглядов, убеждений, действий; побуждение к действию или предотвращение действия" /9, 136/. Эмоционально-выразительная функция реализуется в ораторской речи, художественном чтении монологического текста. В реальной речи, как правило, сочетаются несколько функций с преобладанием одной из них. При этом преобладающая в данном РП функция определяет основной способ изложения мыслей в нем — повествовательный, описательный, объяснительный и полемический /4/. Кроме этого, на выбор того или иного способа изложения мыслей влияет также еще объект речи, т.е. "материал, о котором надо что-то сказать".

Если сообщается о каких-то последовательных действиях или состояниях, то в данном случае способ изложения будет повествовательным. РП повествовательного характера передают впечатления говорящего от процессов и действий, вернее, от их характера и длительности. Действия и процессы при этом взаимосвязаны, следуют друг за другом во времени, и обычно хронологически, логически или психологически обусловлены. В сообщении типа описания "материалом" речи является предмет, признаки которого надо словесно обозначить. Целью описательных РП является создание в представлении читателя образа данных

предметов, картины их состояния и расположения в пространстве. Особенности, признаки предмета в таких речевых высказываниях часто имплицитуются, как бы являясь выводом из действий, которые предмет обычно совершает или совершал. Сами же действия не получают никакого развития.

Целью объяснительных РП является формирование у слушателя понятий о предметах, о взаимоотношениях предметов, причинах их состояний, о причинах процессов и действий, или уточнение и расширение уже имеющихся понятий. Использование полемического способа изложения мыслей предполагает доказательство в форме умозаключения, которое строится по определенным законам логики. Он характерен для речевых высказываний типа рассуждения. Композиционная структура таких РП довольно строгая. На первом месте стоит формулировка главной мысли (тезис), далее следуют доказательства главной мысли. Полемическое РП (или рассуждение) заканчивается выводами. Умение вести полемику (рассуждать) включает умение вести спор, утверждать и отстаивать свою точку зрения, убедительно опровергать противоположное мнение. Это речь субъективная, поэтому она ведется от 1-го лица, во 2-ом и 3-ем лице этот способ изложения мыслей не используется /7, 48/.

Следует отметить, что в речи обычно сочетаются элементы всех трех типов речи. Особенно характерным является сочетание описательных и повествовательных элементов, которые встречаются во всех РП. Что касается стилистической принадлежности четырех типов сообщений, то она во всех случаях может быть одной и той же. Повествовательные, описательные, объяснительные и полемические элементы по-разному используются в конкретных жанрах РП. Так, повествование характерно для таких типов монологических высказываний, как автобиография, отчет, выступление-сообщение. Описательные элементы преобладают в характеристиках предметов, событий, явлений, людей. Полемика-рассуждение реализуется в таких жанрах, как защитная речь, отзыв-оценка, научная статья. Объяснение широко используется в лекциях, а также в других формах обучающей и информирующей речи.

В данной статье мы рассмотрим вопросы, связанные с методической организацией работы над порождением РП типа полемика-рассуждения. Построение высказывания типа рассуждения связано с выражением своей точки зрения и с обоснованием этой

точки зрения. Формированию умения выражать свою позицию, свое мнение способствуют задания типа: Как вы думаете? Как, по-вашему, ...? Что, по-вашему, ...? Как вы представляете? Объясните, почему! В чем, по вашему мнению, заключается ... ? и т.п.

Как показывает практика преподавания, выполнение подобного рода заданий вызывает у наших студентов большие трудности. А трудности эти объясняются тем, что студенты не посвящены в "тайны" создания РП такого типа, что они не имеют представления о композиционной структуре полемической речи, не знакомы с языковыми средствами, характерными для ее порождения.

Обучение порождению целенаправленных РП (в данном случае полемического РП) лучше всего начинать с работы над текстом. Как известно, работа над текстом может проводиться в двух направлениях. Во-первых, это пересказ, простое воспроизведение содержания и логики учебного текста в разных его вариантах (пересказ, близкий к тексту; сокращенный пересказ; пересказ с комментариями). Второе направление работы - это творческое переосмысление, высказывание своих мыслей по поводу прочитанного. Оба вида работы с текстом нужны при обучении русскому языку как неродному. Однако более сложным является второй вид работы, поскольку он связан с творческой переработкой информации учебного текста для создания нового текста - собственного высказывания обучаемого, в котором выражаются его мысли, его отношение к изложенному.

Творческая переработка информации учебного текста предполагает создание РП, нового как в структурно-формальном, так и в содержательном плане. Для создания такого нового РП студенты должны уметь извлечь из учебного текста определенную информацию и переработать ее в соответствии с условиями коммуникации. Творческая переработка информации учебного текста должна быть подготовлена всем ходом работы с текстом и с соответствующими языковыми средствами. Подготавливая студентов к переработке информации учебного текста, преподаватель должен тщательно продумать этапы работы над текстом, структуру и последовательность учебных действий по переработке его информации и созданию студентами собственных высказываний. Преподавателю необходимо иметь точное пред-

ставление о программе речевого поведения студентов, а также об инвентаре языковых средств, необходимых для оформления нового РП. Такую работу целесообразно построить в виде цикла уроков, целью которых является организация учебных действий по переработке информации учебного текста в определенной последовательности (структура действий, программа речевого поведения, задания). Результатом такого цикла уроков должно быть новое речевое высказывание, созданное самими обучаемыми и отвечающее основным условиям коммуникации.

Перейдем к описанию цикла уроков с целью создания РП полемического характера (типа рассуждения). Наша методика работы проверялась в весеннем семестре 1977/78 учебного года в группах первого курса лечебного отделения медицинского факультета Тартуского государственного университета (всего 78 студентов, три параллельные группы) на трех парных занятиях.

Тема цикла занятий: Структура и языковые средства выступления типа рассуждения.

Конечная цель цикла занятий. Формирование умения порождать РП типа рассуждения.

Учебные тексты: 1. Больной и врач. Их взаимоотношения. Из книги: В.А.Еренков. Медицинский работник и больной. Кишинев, 1976, с. 26-33.

2. Размышления. Из книги: М.Борн. Моя жизнь и взгляды. М., "Прогресс", 1973, с. 37-39.

3. Народное здравоохранение. Из ж.: "Наука и жизнь", 1977, № 4.

4. Интервью с доктором медицинских наук Н. Свободный перевод из газеты "Ноорте Хяэль" (Голос молодых), 1977 г., 22 ноября.

На первом занятии преподаватель знакомит студентов с предстоящей работой, запланированной на три парных занятия. Он раскрывает понятие РП, приводит миниобразцы разных типов РП, обращает внимание студентов на то, что разные типы РП имеют разную композиционную структуру, а для их языкового оформления, наряду с общими для различных типов РП языковыми средствами используются специфические конструкции, характерные лишь для данного конкретного высказывания. Затем студентам предлагают прочитать текст "Размышления" со следующей установкой: сначала выделить в тексте композиционные

части, а затем найти языковые средства, характеризующие этот текст как образец определенного РП ("Размышления" представляют образец выступления рассуждения). Вместе, с помощью преподавателя на доске и в тетрадях фиксируется схема-структура (композиционные части) данного учебного текста, и к каждой из композиционных частей записываются характерные для них языковые средства. В ходе обсуждения студенты предлагают дополнительные конструкции, которые в данном тексте не представлены, но принципиально возможны для языкового оформления отдельных композиционных частей. Приведем структурную схему высказывания типа рассуждения вместе со списками конструкций и выражений, употребляемых для оформления разных композиционных частей данного типа РП.

В в о д н а я ч а с т ь и к о н с т р у к ц и я д л я
е е о ф ф о р м л е н и я

Я хочу рассказать о ...

Я хочу поделиться мыслями о ...

Я хочу остановиться на вопросе о ...

на проблеме о ...

Я хочу выразить свое мнение о ...

Я хочу рассмотреть вопрос о ...

Мне хотелось бы остановиться на вопросе о ...

Мне хотелось бы коснуться вопроса о ...

Необходимо остановиться на вопросе о ...

О с н о в н о й т е з и с, в ы р а ж е н и е с в о е й
т о ч к и з р е н и я и я з ы к о в ы е с р е д с т -
в а

Я /не/ считаю, что ...

Я /не/ думаю, что ...

Я /не/ уверен(а), что ...

Я должен (должна) сказать, что ...

Мне /не/ кажется, что ...

Хочется отметить, что ...

Хочется сказать, что ...

Думается, что ...

Представляется, что ...

Предполагаем, что ...

Несомненно, что ...

По-моему, ...

Следует сказать, что ...
Следует отметить, что ...
Интересно отметить, что ...
Хочу подчеркнуть, что ...

Доказательство с привлечением
внимания и языковые способы вы-
ражения

Во-первых, ...
Во-вторых, ... и т.д.
Как известно, ...
Хочу обратить ваше внимание на то, что ...
Выяснено, что ...
Доказано, что ...
Кроме того, ...
Как вы уже знаете, ...

Выводы и языковые способы выра-
жения

Все это говорит о том, что ...
Из сказанного ясно, что ...
следует, что ...

Поэтому ...
Следовательно, ...
Итак, ...
Таким образом, ...
Одним словом, ...

Активизация и закрепление языковых средств для оформле-
ния разных композиционных частей РП типа рассуждения осуще-
ствляется с помощью целевых заданий. В качестве исходного
материала используются тексты предыдущих занятий. Приведем
некоторые образцы заданий целевого назначения:

Как бы Вы начали свое выступление на следующие темы?

1. Профессиональная этика врача.
2. Обаяние медика.
3. Деантология – учение о долге врача перед больным челове-
ком.
4. Взаимоотношения между врачом и больным.
5. Место подвига во врачебной деятельности.

Выразите свое отношение к следующим фактам, поступкам.
Как вы считаете?

1. Хороший врач и знающий врач – это одно и то же?
2. В чем проявляется обаяние медика?
3. Может ли любой человек стать врачом?
4. Есть ли профессиональная этика врача?
5. Нужно ли врачу быть осторожным в своей деятельности?

Сделайте вывод из следующих отрывков!

Обход врача не только дополняет информацию врача о состоянии больных, но и немало от него требует: физических сил и душевной щедрости, напряженного мышления и строгого контроля за каждым словом и действием и т.д.

Докажите правильность следующих положений!

1. Для современной медицины характерна специализация и дифференциация.
2. Здоровье человека требует от врача максимально добросовестного отношения к своему делу.
3. Обход врача требует от него физических сил и душевной щедрости.
4. "Среди социальных задач нет более важной, чем забота о здоровье советских людей" (Из Отчетного доклада ЦК партии на XXV съезде КПСС).

На дом студенты получают задание следующего характера:

1. Выучить конструкции и выражения, характерные для выступления типа рассуждения.
2. На основе текста "Размышления" составить свой план-структуру выступления, раскрыть основные проблемы текста, выступить с заключительной частью (с выводами).

На втором занятии проверяется домашнее задание. Затем продолжается работа над порождением РП типа рассуждения. Объявляется тема урока – подготовка к выступлению о своей будущей профессии, сбор материала для размышления о своей профессии. В качестве материала для размышлений студентам предлагают два текста. Один из них – "Народное здравоохранение", который излагает материал об охране здоровья в качестве важнейшей социальной задачи в нашей стране. Второй текст – это интервью с доктором медицинских наук (предлагается в магнитной записи). Студенты должны записать основные мысли, пред-

ставляющие интерес для подготовки выступления дома. В интервью доктор медицинских наук Н. подробно отвечает на три вопроса:

1. Какие индивидуальные качества Вы больше всего цените во врачах?
2. Какой это - хороший врач?
3. Как Вы относитесь к выражению благодарности со стороны пациентов?

Для того, чтобы стимулировать студентов к выражению своей позиции по данной проблеме и к ее обоснованию, студенты получают на дом для обдумывания три направляющих вопроса:

1. Чем привлекает Вас врачебная деятельность? (Почему Вы выбрали медфак?).
2. Каким должен быть настоящий врач?
3. Когда врач испытывает удовлетворение и радость от своей работы?

Эти три направляющих вопроса должны помочь студентам творчески переработать информацию двух исходных текстов ("Народное здравоохранение" и интервью с доктором медицинских наук Н.) при составлении целенаправленного РП типа рассуждения с выражением своих мыслей и с обоснованием своей точки зрения. Домашнее задание студентов заключалось в составлении плана-структуры и конспекта своего выступления по обсуждаемой проблеме. Студентов предупредили о том, что при своем выступлении они смогут использовать план-структуру и что при оценивании их ответов будут учтены следующие моменты:

- 1) Соблюдается ли структура выступления типа рассуждения? - 0 - 5 баллов;
- 2) Построено ли выступление логически, выбраны ли правильные доказательства для обоснования своей позиции по обсуждаемой проблеме? - 0 - 5 баллов;
- 3) Употреблены ли правильно специфические языковые средства для оформления отдельных композиционных частей выступления? - 1-5 баллов;
- 1) Умеет ли студент вести себя перед аудиторией (эмоциональность, учет адресата, умение привлечь внимание аудитории)? - 0-5 баллов.

Для получения отличной оценки необходимо было набрать

18-20 баллов, для хорошей оценки - 15-17, для удовлетворительной - 12-14, для неудовлетворительной - меньше 12 баллов.

На третьем, заключительном занятии слушают выступления своих товарищей. Для успешного проведения этой работы студентов разделяют на три группы, каждая из которых получает конкретное задание. I группа - это выступающие. Студенты II группы должны оценить выступления своих товарищей по указанным выше критериям с обоснованием оценки. Задание для III группы студентов состоит в том, что они должны задать каждому из выступающих по два вопроса, употребляя при этом языковые средства для получения дополнительной информации, уточнения и т.п., которые были ими усвоены на предыдущих занятиях, когда велась работа над диалогическими речевыми произведениями. При оформлении вопросов к выступающим используют такие конструкции:

Уточни(-те), что ...

Не уточнишь ли ты свою мысль о ...

У меня к тебе такой вопрос ...

Меня интересует, как ...

Я хочу знать, как ...

Что ты понимаешь под ...

и т.д.

Выступления студентов показали, что основы построения РП типа рассуждения были усвоены всеми студентами. Отдельные высказывания отличались друг от друга характером комбинированности разных языковых средств, их вариативностью. Приведем пример одного выступления, которое было оценено отличной оценкой.

- Мне хотелось бы поделиться некоторыми мыслями о том, что значит профессия врача для меня лично и для общества в целом. Начну с весьма тривиального тезиса о том, что самое главное богатство нашего общества - это человек. Как мы знаем, никакие материальные блага и ценности не заменят человеку здорового и радостного существования. Об этом говорит и восточная мудрость "Если хочешь быть счастлив всю жизнь - будь здоров". Из этого следует, какая огромная ответственность лежит на врачах за здоровье каждого человека - члена общества. Другими словами, именно в руках врача - счастье многих людей.

Как известно, в нашей стране каждому человеку предоставлено право на охрану здоровья. В Советском Союзе много врачей, и все они работают для того, чтобы это право превратилось в действительность.

Почему я выбрала профессию врача? Во-первых, потому что профессия врача самая гуманная. Я хочу делать людям добро, помогать им, хочу, чтобы все люди были здоровыми и счастливыми. Кроме этого, мне нравится работать с людьми, а профессия врача предоставляет мне эту возможность. Конечно, для того чтобы стать хорошим врачом, надо много учиться и много трудиться.

Хороший врач — это человек понимающий, внимательный, умный, чуткий и вежливый. Ему нельзя оставаться равнодушным к чужой боли, он должен работать с особым усердием, чтобы заслужить доверие пациентов. Он должен уметь установить и поддерживать с больным оптимальный психологический, этический и деловой контакт.

Таким образом, врачебная деятельность, с одной стороны, меня очень привлекает. Однако, с другой стороны, она требует от человека больше, чем многие другие специальности, потому что она связана со здоровьем как главным источником счастья каждого человека. Врач — это тот, в кого верят, и кто должен оправдать это доверие. Особо хочется подчеркнуть, что врач — это прежде всего огромная ответственность, ответственность за самое дорогое для человека — за его жизнь. Именно поэтому врач должен сочетать в себе лучшие черты человеческого характера, так как он является примером как для больных, так и для всего медицинского персонала.

Студенты принимали активное участие в обсуждении РП своих товарищей. Приведем некоторые примеры высказываний студентов с оценкой выступлений и с обоснованием этой оценки. — Мне понравилось выступление Анне. Оно было построено логично, соблюдалась структура рассуждения. Основной тезис "Медицина — это самая гуманная профессия" был доказан правильно. В выступлении употреблялись специальные языковые средства для оформления вводной части ... (они перечисляются) ..., для привлечения внимания... (...)..., для выражения своей точки зрения и выводов ... (...)... Анне умеет вести себя перед аудиторией: все слушали ее внимательно, по-

тому что говорила она эмоционально, логично, уверенно. Сумма баллов - 20.

- Вообще выступление Марта хорошее. Оно было построено по структуре рассуждения. Употреблялись нужные для оформления отдельных частей выступления языковые средства ... (языковые средства перечисляются) ... Удачным считаю выдвинутый основной тезис выступления, в качестве которого студент использовал изречение Гиппократ "Искусство лечения - важнейшее из всех искусств". Но, к сожалению, Март говорил тихо, поэтому его речь не произвела столь хорошего впечатления, как высказывание предыдущего студента. Сумма баллов - 17.

- Выступление понравилось. Правильно была соблюдена структура рассуждения. Употреблялись правильные доказательства и языковые средства... (языковые средства перечисляются) ... Особо хочу отметить умение студента привлечь внимание аудитории к основному тезису "Если хочешь быть счастливым всю жизнь, будь здоров". Сумма баллов - 16.

Проведенная нами работа показывает, что при целенаправленной методической организации работы над переработкой информации исходного учебного текста (в виде циклов уроков) студенты хорошо справляются с этой работой. В то же время создание высказываний целенаправленного характера с выражением оценки, своих мыслей по поводу прочитанного, прослушанного, увиденного представляет большой интерес для учащихся, и они с удовольствием выполняют такие виды работ.

Всегда надо помнить, что о подлинной коммуникации, подготовка к участию в которой и является основной целью обучения русскому языку в национальном вузе, можно говорить лишь тогда, когда учащиеся выражают свои личные замыслы, когда студенты способны использовать язык творчески, целенаправленно. Однако для того, чтобы учащиеся стали пользоваться русским языком как средством общения, т.е. для выражения своих мыслей, нужна целенаправленная методическая организация работы над формированием соответствующих коммуникативных умений. В данной статье был предложен один из возможных вариантов такой работы.

Л и т е р а т у р а

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л., "Наука", 1975.
2. Ванников Ю. Высказывание как лингвистический объект и некоторые принципы типологии высказывания. - В кн.: Международная конференция преподавателей русского языка и литературы. Тезисы докладов и выступлений. М., 1969.
3. Гавранек В. О функциональном расслоении литературного языка. - В кн.: Пражский лингвистический кружок. М., 1967.
4. Колкер Я.М. Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному изложению мыслей на иностранном языке. Канд. дисс. М., 1975.
5. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.
6. Матезиус В. Язык и стиль. - В кн.: Пражский лингвистический кружок. М., 1967.
7. Нечаева О.А. Лингвистические основы школьных сочинений типа описания, повествования и рассуждения. - Русский язык в школе, 1970, № 3.
8. Холодович А.А. О типологии речи. - В кн.: Историко-филологические исследования. М., 1967.
9. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку. Л., 1977.

СОПОСТАВЛЕНИЕ МЕХАНИЗМОВ ПОРОЖДЕНИЯ ВЫРАЖЕНИЙ
С ОБЪЕКТНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ ПРИ ПЕРЕХОДНЫХ ГЛАГОЛАХ
В ЭСТОНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Э.П. В а с и л ь ч е н к о

Процесс порождения речи состоит из нескольких этапов,¹ из которых два первых (побуждение и общий смысл) не зависят от конкретного языка реализации. Третий и четвертый этапы (построение внутренней пространственной схемы высказывания и внешняя временная реализация) зависят от национальной специфики речевого поведения и от различий в языковых стандартах, т.е. от способов перевода языкового правила на уровень речевого действия. Почти одновременно и параллельно с третьим и четвертым этапами порождения речи функционирует компонент слухового контроля порождаемой речи по соответствию ее общему смысловому образу и образу языкового стандарта /1, 2, 3/. При изучении неродного языка этот контроль может не срабатывать, поскольку контроль, как специфическое действие, имеет неосознаваемую природу и включается и осознается лишь в тех случаях, когда в цепи порождения устанавливается некое несоответствие реализации речи и ее внутренней языковой программы, являющейся базой для построения внутренней пространственной схемы. Языковая программа, в свою очередь, складывается из знаний правил языка и правил перевода языковых знаний на уровень речевого действия. В том случае, если знания непрочны, они не могут быть контролирующими и не обеспечивают нормативности: учащийся, строя внутреннюю пространственную схему высказывания на неродном языке, применяет действия оперирования, свойственные родному языку. В результате он получает ненормативные реализации (т.е. третью результирующую пространственную схему порождения, не свойственную ни одному из языков), нормативность которых его мозг

¹ Термины, называющие этапы порождения речевого высказывания, принадлежат И.Зимней /1/.

контролирует по схеме порождения родного языка и соответственно не находит ошибок /4/. У учащегося, таким образом, имеется опосредствующее звено – внутренняя программа на родном языке, и "важнейшей психологической проблемой обучения языку является проблема того, как наиболее быстрым и радикальным путем избавиться от такого опосредствующего звена" /5/. Чтобы избавиться от этого опосредствующего звена, необходимо прежде всего установить те действия и операции, которые применяет учащийся при построении внутренней схемы высказывания на родном языке, сравнить их с механизмом реализации речи на неродном языке и, выявив все сходства и различия, построить на их базе оптимальную методику обучения, исключая возможности появления опосредствующего звена, а следовательно, и ошибки.

В данной статье предлагается принцип сопоставления механизмов реализации высказываний, содержащих объективные отношения при переходных глаголах, в эстонском и русском языках. Механизм реализации мы понимаем, по И.Зимней, как совокупность определенных автоматизмов, обеспечивающих временную внешнюю реализацию пространственных построений" /1/. Он состоит из действий оформления (внешних – произношение и интонирование, и внутренних – грамматических) и действий оперирования, к которым И.Зимняя относит сличение (сравнение), выбор (отбор), набор (составление) целого из частей, комбинирование (сочетание), перестановка (замена), принятие решения, построение и вариация. Действия оперирования являются как средством создания действий оформления, так и аппаратом построения внутренней пространственной схемы высказывания.

На рис. 1 и 2 приведены внутренние пространственные схемы реализации объекта при переходных глаголах в эстонском и русском языках. Следует сказать, что данные схемы включают лишь действия оперирования, необходимые для выбора падежной формы объекта. Последнее звено в действиях оперирования ("выбор падежа") является одновременно и первым звеном в действиях оформления, которые приведены в отдельных схемах. Кроме того, в схемах даются все возможные исходы при выборе падежной формы объекта, но говорящий не перебирает все потенциально возможные исходы, а строит внутреннюю про-

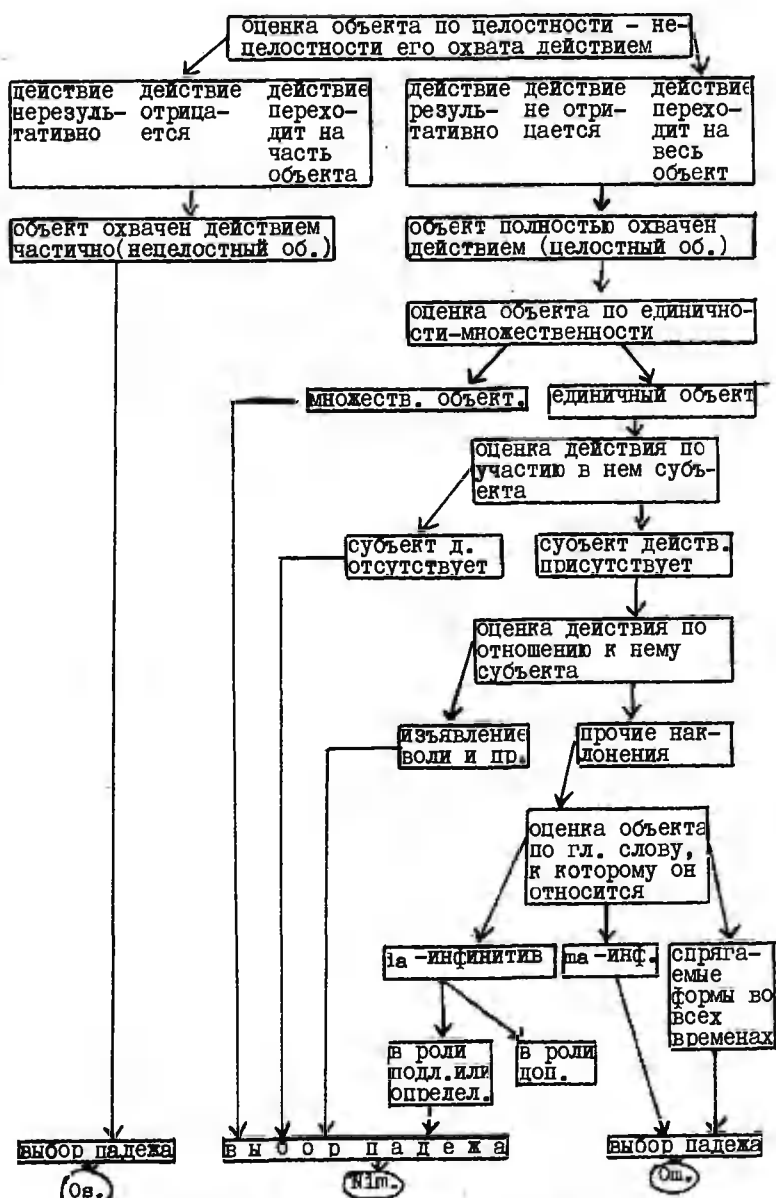


Рис. I. Внутренняя пространственная схема выбора падежа объекта при переходных глаголах в эстонском языке.

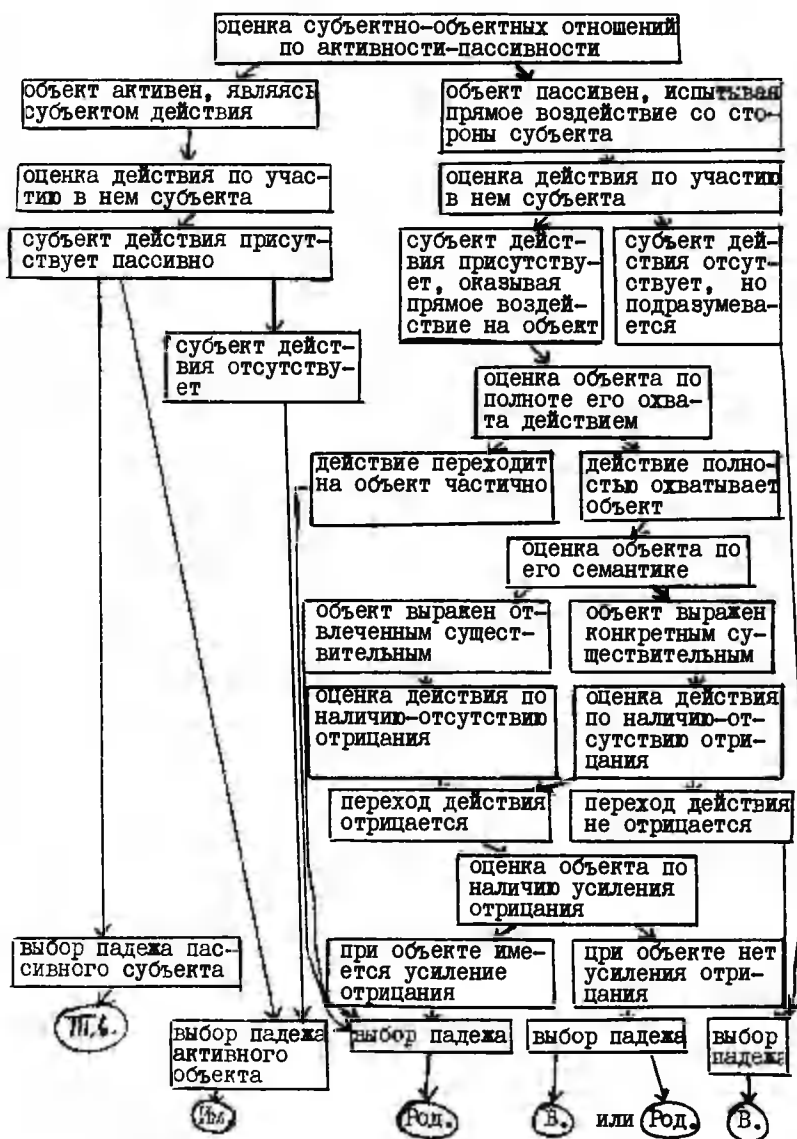


Рис. 2. Внутренняя пространственная схема порождения объекта при переходных глаголах в русском языке.

эмоциональную схему высказывания линейно по принципу обязательств и вероятностного прогноза /3/. Поэтому схема, по которой говорящий строит свое высказывание, не имеет разветвлений: появление или отсутствие одного из необходимых для оценки признаков вызывает ту языковую реакцию, которая по сложившимся у него вероятностным прогнозам отвечает данной ситуации и исключает выполнение не отвечающих ситуации действий оперирования.

Принцип методического построения этих схем заключался в следующем.

Предварительно учитывался языковой стандарт и выявлялись грамматические правила, детерминирующие употребление данных форм в речи. На их основании выделялись действия оперирования, необходимые для реализации грамматических правил. Для объекта такими действиями являлся выбор падежа и выбор окончания, для предиката – выбор времени действия и вида глагола. Затем определялся состав операций каждого действия (оценка действия или объекта по тем или иным параметрам). Последовательность включения операций в действия определялась по тем грамматическим обязательствам, которые имеются в языке: первой считалась операция, дающая самый короткий путь к получению необходимого исхода.

Обсуждение приведенных схем мы начнем с эстонского языка, поскольку для нас важно именно восприятие русского языка через призму эстонского.

Как видно на рис. I, для эстонца при выборе падежа первостепенное значение имеет оценка объекта по целостности-нецелостности его охвата действием,^I получая таким образом объект, различающийся по признаку его целостности или нецелостности. Эта оценка производится независимо от того, к какому времени относится действие – настоящему или прошедшему (будущего времени в эстонском языке нет), при этом принимается во внимание три фактора.

^I Мы были вынуждены использовать термин "действие" в двух значениях: 1) действие как предикативная часть высказывания, 2) действие как компонент структуры деятельности.

Первый фактор - оценка действия по его длительности-результативности - актуален, если переход действия на объект не отрицается и если действие переходит на весь объект или на четко ограниченную его часть. Следует отметить, что приводимое в эстонских грамматиках противопоставление значений по длительности и результативности действия /6/ не совсем точно отражает содержание данных значений. Кроме значения длительности действия глагол в эстонском языке может иметь и значение констатации факта действия /см. 7/, поэтому точнее было бы этот фактор определить как оценку по результативности-нерезультативности.

Результативность-нерезультативность действия определяется по смыслу и грамматически оформляется в падежных формах объекта: нерезультативное действие детерминирует оформление объекта в падеже *Osastav* (Партитив), результативное - в падежах *Nimetav* (Номинатив) или *Omastav* (Генитив) (уточнение падежа осуществляется дальнейшими операциями). Таким образом, результативность-нерезультативность действия не влияет на выбор грамматической формы глагола (в личных конструкциях), т.е. глагол не имеет формальных грамматических показателей результативности-нерезультативности. Однако результативность может выражаться лексически: *lugema* - читать, *läbi lugema* - прочесть, *lõpuni lugema* - дочитать, *üle lugema* - перечитать и т.п. В то же время эстонец различает результативность-нерезультативность действия и в тех случаях, когда глагол лексически не выражает эти значения. Для проверки этого факта мы предложили студентам-эстонцам ряд выражений, противопоставленных по результативности-нерезультативности (типа *Ема ostis kleidiriiet* - Ема ostis kleidiriiide, *õpilane lahendas ülesannet* - *õpilane lahendas ülesande* и т.п.) с установкой составить к этим выражениям ситуации, в которых они могут быть использованы. Ситуации, составленные студентами, четко различались по значениям длительности, констатации факта действия и результативности. Следовательно, хотя эстонцы актуально и не осознают эти значения, они все же имеют смысловозначительное значение (в утвердительных конструкциях), и основным фактором для различения служит не лексическое значение глагола, а падежная форма объекта.

К выражениям, содержащим отрицание (типа *Ema ei ostnud kleidiriet. Õpilane ei lahendanud ülesannet*), эстонцы представляли двоякие ситуации: с нерезультативным действием (субъект действия не собирался, не предполагал этого делать или еще не приступал) и с результативным действием (субъект действия хотел, собирался это сделать, но по каким-то причинам не сделал), причем само действие по результативности-нерезультативности эстонцы не различали: для принятия решения им был необходим контекст, разъясняющий ситуацию, либо лексически результативный глагол. Отсюда, в отрицательных конструкциях, где нет противопоставления объекта по целостности-нецелостности (или противопоставления падежных форм *Osastav - Nimetav, Omastav*), эстонец не оценивает действие по результативности-нерезультативности, однако лексическое значение глагола служит для него ориентиром для принятия соответствующего решения, необходимого при продуцировании форм глагола в русском языке.

Второй фактор при оценке целостности-нецелостности объекта заключается в оценивании действия по наличию-отсутствию отрицания, причем наличие отрицания приводит к деактуализации первого фактора. Это значит, что в отрицательных конструкциях объект всегда имеет форму падежа *Osastav* (целостность объекта отрицается), и грамматическое противопоставление результативности-нерезультативности отсутствует.

В русском языке результативность-нерезультативность действия не влияет на выбор падежа объекта, но влияет на выбор вида глагола при общей оценке действия по его целостности-нецелостности. При этом важно, что оценка действия по целостности-нецелостности осуществляется в русском языке только в случаях, когда действие относится к прошедшему или будущему времени (в настоящем времени эта операция опускается) и отрицание не нарушает целостности действия. Однако наличие отрицания в русском языке (как и в эстонском) влияет на выбор падежа, но в отличие от эстонского языка, где отрицание строго детерминирует выбор падежа *Osastav* (нецелостный объект), в русском языке такой строгой детерминации нет: можно равно использовать как родительный падеж (и тогда объект приобретает оттенок некоторой нецелостности), так и винительный падеж (Я не решил задачу. Я не решил задачи),

причем форма родительного падежа более характерна для книжной речи, а форма родительного падежа — для разговорной речи. Однако в некоторых случаях употребление родительного падежа обязательно. Для установления этих случаев русский осуществляет оценку объекта по наличию-отсутствию усиления отрицания (Не понял слово. Не понял ни слова) и по семантике — отвлеченное значение объекта при отрицании приводит к обязательному выбору родительного падежа (Не терял времени). Эти операции совершенно не свойственны эстонскому языку.

Таким образом, операции по оценке результативности-нерезультативности действия свойственны как эстонскому, так и русскому языку, но входят в разные действия — в эстонском языке они входят в действие выбора падежа, в русском языке — выбора видовой формы глагола. Комплекс операций, необходимых для выбора падежа, отличается от комплекса операций по выбору формы глагола, поэтому значимость операции по оценке результативности-нерезультативности различается в эстонском и русском языках. Тем не менее, совпадение операций оценки действия по его результативности-нерезультативности можно и нужно использовать при обучении эстонцев выбору виду глагола, произведя ее коррекцию по следующим параметрам:

1) переключение операции с оценки целостности-нецелостности объекта на оценку целостности-нецелостности действия с одновременным абстрагированием от выбора падежа. Учебно-речевые ситуации должны строиться на выборе результативности и нерезультативности (в значении длительности и констатации факта действия) в утвердительных конструкциях прошедшего времени, поскольку именно здесь есть возможность опоры на родной язык. Ситуация рассматривается нами не только как лексико-тематическое ограничение в употреблении языковых средств, но и как средство создания внутренней программы действия порождения общего смысла высказывания на русском языке, т.е. средство перевода принципа построения внутренней пространственной схемы высказывания родного языка на принцип построения внутренней пространственной схемы высказывания на неродном языке.

На данном этапе коррекции операций наличие или отсутствие у глаголов в эстонском языке лексического значения результативности не существенно, поскольку данное значение выражено грамматически в падежных формах объекта;

2) перенос операции оценки действия по его результативности-нерезультативности с утвердительных конструкций на отрицательные. Опорой служит созданный навык оценки действия по его целостности-нецелостности на утвердительных конструкциях. Учебно-речевые ситуации подразделяются на три этапа: на первом этапе они строятся на глаголах, имеющих в эстонском языке лексические противопоставления по результативности-нерезультативности; на втором этапе ситуации включают глаголы, не имеющие данного противопоставления, но контекстно явно обусловленного; на третьем этапе, когда учащиеся уже начинают при планировании высказывания оценивать отрицательное действие по его целостности-нецелостности, ситуации могут быть менее "прозрачными";

3) перенос операции оценки действия по его целостности-нецелостности с прошедшего времени на будущее. Поскольку в эстонском языке будущее время отсутствует как грамматическая форма, то реализации типа *ema ostab kleidiriide* (целостный объект) и *Еma ostab kleidiriidet* (нецелостный объект) могут одинаково обслуживать как ситуации настоящего времени, так и ситуации будущего времени в зависимости от замысла высказывания и контекста реализации. Русский не оценивает в настоящем времени действие по его целостности-нецелостности и получает только одну реализацию, которая соответствует эстонской с нецелостным объектом — "Мама покупает материал на платье". Ситуация с целостным объектом *Еma ostab kleidiriide* в русском языке не имеет реализации в настоящем времени, но может реализоваться, если она будет отнесена к будущему времени: "Мама купит материал на платье". Отсюда, эстонец воспринимает формы типа "покупает-купит, пишу-напишу" как действия, относящиеся к настоящему времени, но различающиеся по результативности-нерезультативности. К будущему времени он относит только формы типа "буду (будет) писать", отсюда типичные для эстонца ошибки типа "буду написать" и ошибки отнесения форм совершенного вида к настоящему времени.

Следовательно, чтобы создать у эстонца действия оперирования по выбору вида глагола, обучение нужно строить на противопоставлении ситуаций настоящего и будущего времени, причем при реализации высказываний в настоящем времени объектом обучения должно быть исключение операции оценки дей-

ствия по его целостности-нецелостности, а при реализации высказываний в будущем времени – включение в действия данной операции.

Мы не ставили своей задачей изучение всей системы обучения видам глагола, данный вопрос возник в связи с рассмотрением действий оперирования при порождении высказываний с объектными отношениями в эстонском и русском языках, что позволило сделать выводы относительно оптимальной стратегии обучения видам: именно объектные отношения дают необходимую опору в родном языке учащихся для создания операций порождения видовых отношений в русском языке. Поэтому в данной статье мы не рассматриваем все возможные аспекты употребления видов – это материал для специального исследования.

Вернемся теперь к действиям оперирования по выбору падежа. Выше мы привели два фактора, влияющие на выбор либо падежа *Osastav* либо падежей *Nimetav* и *Omastav*. Однако для оценки целостности-нецелостности объекта имеет значение еще один фактор, который мы пока не рассматривали, поскольку он имеет лексически ограниченный характер и одинаково актуален для обоих языков. Это – оценка объекта по тому, насколько полно переходит действие на объект: если действие переходит на часть, неопределенное количество объекта, то как в русском, так и эстонском языках объект считается нецелостным и имеет форму родительного падежа в русском языке и форму падежа *Osastav* в эстонском языке; если действие полностью переходит на объект или охватывает определенную его часть, то объект считается целостным и имеет форму винительного падежа в русском языке и падежей *Omastav* или *Nimetav* в эстонском языке. Оценка объекта по его целостности-нецелостности включает одинаковые в обоих языках операции: оценка объекта по семантике, и если объект выражен существительными, называющими вещества, совокупность предметов (молоко, хлеб, сахар, вода, деньги, листья и пр.), то включается механизм оценки объекта по его целостности-нецелостности с последующим выбором падежа, если же объект выражен другими существительными, то данная операция не актуальна и не срабатывает. Как в эстонском, так и русском языках ориентиром для включения операции служит не только семантическая выраженность объекта, но и семантическая выраженность действия:

значения перемещения, изменения принадлежности, изготовления объекта (принести, купить, сварить, выпить и др.).

Оценка целостности-нецелостности объекта в эстонском языке по третьему фактору имеет один специфический момент. Если при отрицании оценка действия по его результативности-нерезультативности теряет актуальность, но при этом глагол может лексически выражать результативность и при нецелостном объекте (Ma ei õppinud sõnu ära), то при третьем факторе нецелостный объект не может сочетаться с лексически результативным глаголом (ср.: Ma sõin leiva ära.- Я съел хлеб. Ma sõin leiba- Я ем (съел) хлеба).

Отсюда, выбор падежа в реализациях по третьему фактору не должен вызывать особых трудностей у учащихся, поскольку состав и содержание операций в обоих языках совпадают и нужно лишь их актуализировать на материале русского языка; выбор вида глагола в данных реализациях имеет свои особенности. Эстонец, очевидно, с легкостью переносит операцию оценки целостности-нецелостности с объекта на действие в ситуациях "нецелостное действие + нецелостный объект" и наоборот. Для ситуаций с перекрещивающимися значениями - "целостное действие + нецелостный объект", "нецелостное действие + целостный объект" - необходимо создавать специальные задания с целью включения в действие соответствующих операций.

Итак, при выборе падежа объекта эстонец начинает строить внутреннюю пространственную схему с оценки объекта по целостности-нецелостности его охвата действием. В зависимости от ситуации общения и замысла высказывания он выбирает один из исходов: нецелостный объект (в этом случае операции исчерпаны, выбирается падеж Osaetav) и целостный объект, который дает в свою очередь два исхода - Nimetav или Omaetav. Для окончательного выбора падежа объектом операций становятся утвердительные конструкции с результативным действием, полностью охватывающим объект. Дальнейшие операции включают оценку объекта по его множественности-единичности, по участию субъекта в действии, по отношению субъекта к действию. Результатом этих операций и является окончательный выбор падежа объекта (см. рис. I). Напомним, что говорящий не перебирает все потенциально возможные варианты, а строит внутреннюю пространственную схему как единую цепь

вероятностных прогнозов.

Для нас сейчас представляет особый интерес операция оценки действия по участию в нем субъекта, поскольку в русском языке она тоже влияет на выбор падежа объекта. Однако в эстонском языке данная операция актуальна лишь после того, как произведены предыдущие операции по выбору падежа, т.е. наличие-отсутствие субъекта влияет на выбор падежа только в случае целостного объекта, использованного в единственном числе. В результате данной операции эстонец не только выбирает падеж, но и получает различные по структуре высказывания: личные (субъект присутствует) и безличные (субъект отсутствует - *Maia ehitatakse. Raamat loetakse läbi*). В безличных конструкциях субъект может быть указан в форме одного из косвенных падежей, но влияния на выбор падежа это не оказывает.

В русском языке (см. рис. 2) построения внутренней пространственной схемы объектных отношений начинается с оценки действия по участию в нем субъекта, причем одновременно оцениваются субъектно-объектные отношения по степени активности-пассивности субъекта и объекта. В зависимости от замысла высказывания, ситуации общения, функционального стиля реализуются следующие исходы, различающиеся не только падежом объекта, но и структурным типом высказывания.

I. Оценка объекта и субъекта действия по активности-пассивности приводит к выбору двух исходов:

I.1. Объект активен - субъект пассивен. Реализация данного исхода связана с выбором именительного падежа объекта и творительного падежа субъекта, глагол при этом теряет переходность. Дальнейшее построение внутренней пространственной схемы связано с оценкой целостности-нецелостности действия и выполнением набора операций оформления предиката в зависимости от целостности-нецелостности и времени выполнения действия (Картина рисуется (рисовалась) мальчиком. Картина (была, будет) нарисована мальчиком).

I.2. Субъект активен - объект пассивен, испытывая прямое воздействие со стороны субъекта (Мальчик рисует картину).

Данную конструкцию мы будем подробно рассматривать ниже.

2. Оценка наличия - отсутствия субъекта действия дает также два исхода:

2.1. Объект активен, субъект действия не указывается.

Данный исход по операциям совпадает с исходом I.1, но исклю-

чается операция выбора падежа субъекта (Картина рисуется. Картина нарисована).

2.2. Объект пассивен, испытывая прямое воздействие со стороны субъекта, который хотя и не указывается, но подразумевается. Операции выбора падежа здесь совпадают с исходом 1.2, различие заключается в наборе операций оформления предиката (Картину рисуют. Картину нарисовали (рисовали). Картину будут рисовать (нарисуют)).

Реализации 1.1. и 2.1, 2.2. имеют ограниченное функциональное употребление: они характерны для книжной речи и в разговорной почти не употребляются. Реализация 2.2. характерна и для разговорной речи, но не в объектном значении (говорят, что ..., мечтают о ... и т.д.). При включении в обучение реализаций 1.2 и 2.2. следует учитывать, что в эстонском языке отсутствует операция оценки объекта по его активности, поэтому эстонец сводит их в одну, т.е. он не различает конструкции типа "Дом строится" и "Дом строят", сводя их в одну *Maia ehitatakse*. Следовательно, при обучении данным конструкциям следует создавать такие условно-речевые упражнения, которые обеспечивают планирование во внутренней пространственной схеме порождения операций по оценке активности-пассивности объекта и создание операций оформления объекта и предиката в зависимости от этого. Мы не ставили перед собой задачу подробного рассмотрения реализаций 1.1, 2.1 и 2.2, поэтому ограничимся этими общими рассуждениями и перейдем к реализации 1.2 – объект пассивен, испытывая прямое воздействие со стороны субъекта.

Как мы уже видели, при выборе падежа объекта в эстонском языке имеется три равновероятных исхода – *Osaetav*, *Nimetav* и *Omaetav*. В русском языке наиболее частотен исход с выбором винительного падежа, выбор родительного падежа ограничен целым рядом условий, которые устанавливаются выполнением следующих операций:

- оценка объекта по полноте его охвата действием (лексически ограниченный исход). Об этом мы говорили выше, операции выбора здесь совпадают в обоих языках;
- оценка объекта, полностью охваченного действием, по значению слов, выражающих объект. Эта операция актуальна лишь после глаголов желать, хотеть, требовать, просить, искать, ждать, добывать и некоторых их синонимов, когда для назва-

ний объектов абстрактных, неопределенных детерминирован выбор родительного падежа, а для названий объектов конкретных, определенных - выбор винительного падежа. Операция оценки объекта по семантике предиката совершенно не характерна для эстонского языка, отсюда типичные ошибки при выборе падежа в данных лексически ограниченных реализациях, которые переходят в устойчивые ошибки, поскольку при обучении не учитывается необходимость специальных заданий на создание операции оценки объекта по семантике;

- оценка действия по наличию-отсутствию отрицания приводит к выбору родительного падежа в некоторых ограниченных случаях (см. рис. 2, а также описание выше). Однако, поскольку выбор винительного и родительного падежа равновероятен при недетерминированных родительным падежом случаях (Я не решал задачу. Я не решал задачи), то многие методисты при обучении русскому языку как неродному исключают операции оценки объекта при отрицании, ограничиваясь операцией оценки действия по наличию-отсутствию отрицания, давая два исхода: при отрицании объект всегда выражается родительным падежом, при отсутствии отрицания - винительным падежом. Данный методический подход целесообразен и при обучении русскому языку эстонцев, поскольку операция оценки действия по отрицанию свойственна русскому языку.

Итак, при выборе падежа в реализациях с пассивным объектом, испытывающим прямое воздействие со стороны субъекта действия, в эстонском языке имеется три исхода (Ovastav, Nimetav, Omastav), а в русском языке - два исхода (родительный и винительный). Выбор русского родительного падежа и эстонского *Ovastav* совпадает по следующим операциям: оценка объекта по полноте охвата его действием с одновременной оценкой семантики объекта и предиката; оценка действия по наличию-отсутствию отрицания. При обучении следует лишь актуализировать данные операции на материале русского языка.

Выбор этих же падежей не совпадает по следующим операциям: отсутствие в русском языке операции оценки действия по его результативности-нерезультативности; наличие в русском языке операции оценки объекта по семантике после глаголов: желать, хотеть, требовать, просить, искать, ждать, добывать. Второе различие в операциях приводит к безусловному смещению выбора родительного и винительного падежей, первое же в этом

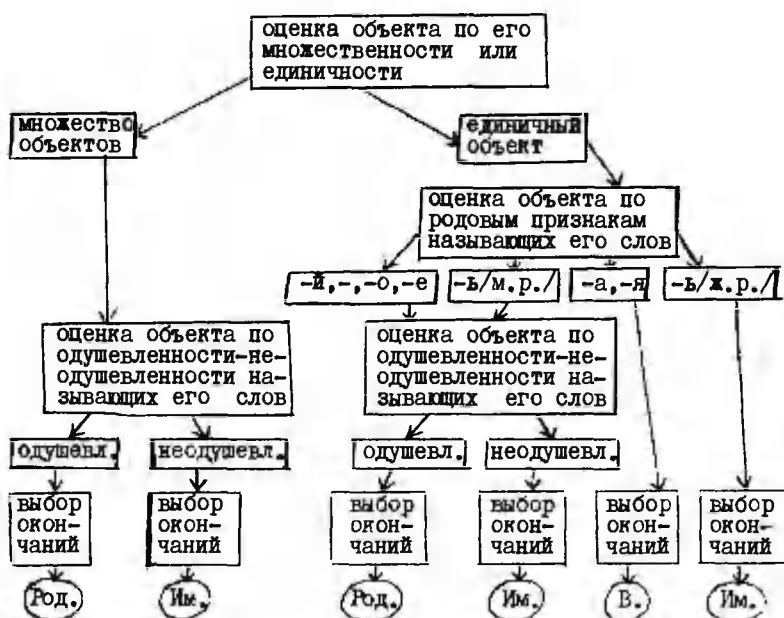


Рис. 3. Внутренняя пространственная схема выбора окончаний Вин. падежа.

отношении дискуссионно: можно лишь предполагать, что частично смещение падежей происходит в результате переноса на русский язык операции оценки объекта по результативности-нерезультативности направленного на него действия. Для проверки данного предположения необходимы специальные экспериментальные исследования. Однако и без экспериментальной проверки мы уже сейчас можем сказать, что необходима специальная система заданий, направленная на переключение операции оценки результативности действий с объекта в эстонском языке на предикат в русском языке.

Операции выбора между падежами *Nimstav* и *Omastav* не актуальны для русского языка – все данные операции приводят в русском языке к выбору винительного падежа. Однако данное утверждение справедливо лишь в случае, если мы говорим о выборе падежа. Если же обратиться к выбору окончания (т.е. к действиям оформления), то окажется, что фактически в русском языке этим двум исходам эстонского языка соответствуют три исхода: именительный, винительный, родительный падежи (см. рис. 3, ср. с рис. 1).

Операции выбора окончаний в русском языке начинаются с оценки объекта по его множественности-единичности. Если объект выражен множеством предметов, то следующей операцией будет оценка объекта по его одушевленности-неодушевленности. Если объект выражен множеством неодушевленных предметов, то выбираются окончания именительного падежа множественного числа. Если объект выражен множеством одушевленных предметов, то выбираются окончания родительного падежа множественного числа. Оценка объектов по признакам рода во множественном числе не осуществляется.

Если объект выражен единичным предметом, то следующей операцией будет оценка объекта по родовым признакам и только после этого объект оценивается по одушевленности-неодушевленности, причем последняя операция осуществляется только в случае появления признаков мужского рода. Результатом этих операций являются следующие исходы:

– выбор окончаний собственно винительного падежа,¹ если объ-

¹ Собственно винительный падеж – это падеж, имеющий собственные дифференциальные показатели – окончания -у, в.

ект выражен существительным, имеющим в начальной форме показатели -а, -я, -и/я;
 - выбор окончаний родительного падежа, если объект выражен одушевленными существительными с показателями -й, -, -ь/м.р./ в начальной форме;
 - выбор окончаний именительного падежа, если объект выражен неодушевленными существительными с показателями -й, -, -ь/м.р./, -о, -е, -и/е и -ь(ж.р. - независимо от одушевленности-неодушевленности).

В эстонском языке также осуществляется оценка объекта по его множественности-единичности, но главное отличие от русского языка заключается в том, что эта операция в эстонском языке входит в действие выбора падежа, а в русском языке - в действие выбора окончания. Причем в русском языке осуществляется еще оценка объекта по одушевленности-неодушевленности и по родовым признакам - операции, совершенно не свойственные эстонскому языку. При этом следует иметь в виду, что русский, осуществляя оценку объекта по родовым признакам, не определяет род существительного: он соотносит выбранное по определенным условиям падежное значение с показателями начальной формы и в зависимости от них выбирает окончание. Поэтому нам кажется совершенно неверным ориентир на род имени существительного при обучении выбору окончаний в русском языке. Ориентиром, по нашему мнению, должна быть начальная форма + сличение ее с искомой падежной формой. Поскольку оценка объекта по одушевленности-неодушевленности и по родовым признакам отсутствует в эстонском языке, то эстонец опускает их при выборе окончаний объекта и получает реализации, либо сведенные к окончаниям собственно винительного падежа (Я вижу брата), либо к окончаниям родительного падежа (отсутствует оценка по одушевленности - Я читал книг и журналов).

Оптимальная стратегия обучения сознательному выбору окончаний объекта в винительном падеже должна строиться на учете всех операций порождения, свойственных русскому языку. Алгоритм обучения должен, на наш взгляд, строиться по общей схеме ГЛАГОЛ → ВОПРОС → ОКОНЧАНИЕ, где звено ГЛАГОЛ → ВОПРОС необходимо для включения в действие операции оценки объекта по одушевленности - неодушевленности. Здесь возможны два исхода: кого? - выбор окончаний родительного или собственно винительного падежей; что? - выбор окончаний именительного или собственно винительного падежей.

В звене ВОПРОС → ОКОНЧАНИЕ в алгоритм включаются операции оценки объекта по множественности-единичности, в результате получаются следующие исходы: кого? – множественное число → выбор окончаний родительного падежа; кого? – единственное число → сличение признаков исходной формы: признаки -а, -я, -/и/я → выбор окончаний собственно винительного падежа; другие признаки → выбор окончаний родительного падежа; что? – множественное число → выбор окончаний именительного падежа; что? – единственное число → сличение признаков исходной формы: признаки -а, -я, -/ия/ → выбор окончаний именительного падежа. Окончательное установление необходимого окончания производится по таблице, которая должна включать все окончания и их варианты:

И. кто? что?	-а,	-я,	-га,	-ха,	-ка,	-па,	-ча,	-ша,	-ша и т.д.
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	
Р. кого?	-ы,	-и,	-ги,	-хи,	-ки,	-пы,	-чи,	-ши,	-щи
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	
В.кого? что?	-у,	-ю,	-гу,	-ху,	-ку,	-пу,	-чу,	-шу,	-щу

Приведенный алгоритм обучения актуален лишь для тех реализаций, где должен быть выбран винительный падеж объекта, который фактически объединяет окончания трех падежей (именительного, родительного и собственно винительного). В реализациях, в которых детерминирован выбор родительного падежа, алгоритм выбора окончаний строится на сличении окончаний исходной и начальной формы и включает операции, описанные при обсуждении условий выбора родительного падежа.

Прежде чем сделать окончательные выводы, остановимся еще на одном вопросе. Обсуждение механизмов порождения объектных высказываний при переходных глаголах мы проводили исходя из ситуаций, когда переходность глаголов в эстонском и русском языках совпадает. Однако в эстонском языке есть ряд глаголов, которые требуют употребления прямого объекта, а в русском – косвенного (помогать, мешать, учиться, руководить и пр.). Следовательно, в случаях реализации высказываний с данными глаголами произойдет рассогласование уже в первом звене реализации – ГЛАГОЛ → ВОПРОС, и учащиеся будут выбирать падеж по операциям выбора прямого объекта. В данных случаях, на наш взгляд, необходимо прежде всего создать тесную связь между глаголом и вопросом, сочетая ее с выбором соответствующего падежа.

Таким образом, реализация принципа сознательности в обучении связана с обучением сознательному оперированию средствами изучаемого языка, что должно базироваться на учете психолингвистических механизмов порождения речи. При этом важно "заставить" учащихся планировать будущее высказывание по внутренней пространственной схеме изучаемого языка. Объектом усвоения должны быть не языковые формы, а действия оперирования с ними и их оформления в соответствии с замыслом высказывания и ситуацией общения. Мы попытались выделить те действия оперирования и оформления, которые актуальны для зстонца при порождении русских высказываний с объектными отношениями при переходных глаголах, однако данная работа еще только начата и требует дальнейшей разработки.

Л и т е р а т у р а

1. Зимняя И. Речевой механизм в схеме порождения речи (применительно к задачам обучения иностранному языку). - Сб.: Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. М., 1977.
2. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.
3. Основы теории речевой деятельности. Под ред. А.А.Леонтьева. М., 1974.
4. Воронин Б.Ф. Психолингвистическая модель механизма порождения грамматических ошибок в устной речи на иностранном языке. - Сб.: Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку. М., 1970.
5. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., 1970.
6. Valgma J., Rimmel N. Eesti keele grammatika. Tln., 1970.
7. Серебренников Б. Категория времени в прибалтийско-финских языках. - Сб.: Eesti keele süntaksi küsimusi. Keele ja kirjanduse uurimused. VIII. Tln., 1963.

К ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ОСНОВАМ ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ
(МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ЧЕРЕДОВАНИЯ ПРИ СЛОВОИЗМЕНЕНИИ
И СЛОВООБРАЗОВАНИИ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ)

Е.И. Г у р ь е в а

Изучение морфологических чередований имеет большое практическое значение при преподавании русского языка, особенно нерусским учащимся. Позиционные чередования, то есть фонетически обусловленные, к которым относится, например, оглушение звонких согласных на конце слова, ассимиляция звонких глухим и наоборот в середине слова и т.д., выступают в качестве вспомогательного средства различения слов и форм в устной речи. Исторические чередования, не вызывавшиеся и не поддерживавшиеся современными нормами произношения, а сохранявшиеся в слове в результате морфологизации, играют в русском языке определенную морфологическую роль. Они служат дополнительным фонетическим средством при словоизменении и словообразовании и специфичны для отдельных грамматических категорий.

В данной статье мы рассмотрим морфологическое чередование согласных, наблюдаемое при словообразовании и словообразовании прилагательных.

Чередование согласных в словообразовании
имен прилагательных

Это чередование ограничивается образованием степеней сравнения. Известно, что формы сравнительной степени прилагательных в современном русском языке образуются при помощи суффиксов -е-, -ее-/ -ей-/ и редко -ше-. Уже доказано /1/, что выбор того или иного суффикса при образовании сравнительной степени прилагательных обусловлен морфологически. Так суффикс -е- закономерно присоединяется к основам прилагательных на заднеязычные согласные (г, к, х); от прилагательных с основой на другие согласные в большинстве случаев образуются формы на -ее-/ -ей/. Присоединение этих суффиксов

сопровождается чередованием конечных согласных основы различного характера: перед первым суффиксом закономерно происходит чередование типа к/ч (когда конечный согласный основы или сочетание согласных изменяется в шипящий или в какие-то другие звуки); перед вторым суффиксом наблюдается чередование типа т/т' или т'/т, то есть твердый или мягкий согласный чередуется с соответствующим мягким или твердым согласным. Однако в некоторых образованиях как с суффиксом -е-, так и с -ее- встречается чередование обоих типов. Но грамматическая роль этих суффиксов одна и та же: они указывают на сравнительную степень прилагательных.

Возникновение чередований согласных в формах степеней сравнения прилагательных относится еще к дописьменной поре и объясняется воздействием звука й на согласный, то есть они были фонетически обусловлены. Современный суффикс [-е-] восходит к суффиксу [-jəχ-], который представляет собой форму именительного падежа среднего рода. Перед й и происходило чередование согласного в основе прилагательного при образовании сравнительной степени. Современный суффикс [-ее-] восходит также к форме именительного падежа единственного числа суффикса среднего рода, но уже другого — [-jəχ-], где звук χ, обозначаемый буквой ъ — "ять", изменился в русском языке в е; конечный же согласный χ, как и в первом суффиксе, отпал. Суффикс [-ше-], который встречается в словах типа "больше, меньше" и т.д., появился в формах именительного падежа среднего рода по аналогии с другими падежными формами (в них конечный согласный не отпадал, так как за ним следовал гласный звук).

Что касается современных форм превосходной степени типа "сильнейший, глубочайший", то они восходят к древним полным формам сравнительной степени с некоторыми изменениями (первоначально суффиксальный элемент -ш- отсутствовал в именительном падеже форм мужского и среднего рода, он появился в русском литературном языке XVIII-XIX вв. под влиянием косвенных падежей). Следовательно, чередования согласных, наблюдаемые при образовании превосходной степени в основах прилагательных в современном русском языке, те же, что и в формах сравнительной степени и унаследованы от них. Эти чередования лишь изменили свою функцию: они стали служить дополнительным показателем основы превосходной степени прилагательных.

1). Если основа прилагательного равнялась корню и оканчивалась на заднеязычный согласный, то перед суффиксом сравнительной степени [-е-] он изменялся в шипящий, то есть возникало чередование типа к/ч. Таких прилагательных в русском языке небольшое количество. Чередование [g - ž]: дорогой-дороже, строгий-строже, тугой-туже (исключение составляет долгий-дольше); [x - ž]: сухой-суше, глухой-глуше, тихий-тише (но от "плохой" образуется форма "хуже", как и от прилагательного "худой"); [k - ž]: дикий-диче (хотя существует и параллельная форма дичее).

Бессуффиксальная основа прилагательного может оканчиваться на переднеязычные согласные *ɹ*, *t* и сочетание *ɹt*. Сравнительная степень может образовываться как при помощи первого, так и второго суффикса, то есть возникает чередование типа к/ч и т/т'. Однако более употребительны образования с суффиксом [-ее-]. Чередование к/ч отмечено только в словах: худой-хуже, молодой-моложе, твердый-тврже; крутой-круче, богатый-богаче; густой-гуще, толстый-толще, простой-проще, частый-чаще, чистый-чище.

От прилагательных на *t* и *ɹt* (как бессуффиксальных, так и суффиксальных) широко представлены формы сравнительной степени с суффиксом [-ее-], в которых отражается чередование твердых и мягких согласных основы: сытый-сытее, лютый-лютее, желтый-желтее, сердитый-сердитее, ядовитый-ядовитее; пустой-пустее, душистый-душистее, пушистый-пушистее и т.д.

Если основа прилагательных оканчивалась на суффикс [-к-], [-ек-], [-ок-], то при образовании сравнительной степени прилагательных этот суффикс мог выпадать, и возникло чередование типа к/ч (за редким исключением). Основа прилагательного, равная корню, могла оканчиваться на [z], [ɹ], [t]. Возникали звенья чередований а) [z - ž]: низкий-ниже, близкий-ближе, узкий-уже; в некоторых прилагательных суффикс не выпадал, и в сравнительной степени *k* чередовался с шипящим [ž]: резкий-резче, дерзкий-дерзче, мерзкий-мерзче, хотя употребляется и параллельная форма "мерзее"; б) конечный согласный корня [ɹ] чередуется с [ž]: жидкий-чище, редкий-реже, гладкий-глаже, гадкий-гаже; от "сладкий" имеем незакономерную форму "слаше"; в) конечный согласный корня [t] чередуется с [ž]: короткий-короче (но четкий-четче, меткий-метче);

В прилагательных "высокий, глубокий, широкий" выпал суф-

фикс [-ок-], и возникли формы сравнительной степени „ выше, глубже, шире“ (где ж появился под влиянием форм типа „ ниже, ближе“, в которых он возник закономерно из з).

Если корень оканчивался на другие согласные, то суффикс [-к-] сохранялся при образовании сравнительной степени. Конечный согласный корня мог быть а) сонорный: яркий-ярче, зоркий-зорче, жаркий-жарче, звонкий-звонче, мелкий-мельче, жалкий-жалче, мылкий-мыльче, пылкий-пыльче, горький-горче (в значении "по вкусу") и горше или горестнее; от "тонкий" имеем форму "тоньше"; б) губной: гибкий-гибче, робкий-робче, крепкий-крепче, громкий-громче, ловкий-ловче и ловчее; в) заднеязычный: легкий-легче, мягкий-мягче; г) сочетание [st]: жесткий-жестче, хлесткий-хлестче и хлестче; д) среднеязычный й: бойкий-бойче и бойчее.

От целого ряда прилагательных с суффиксом [-к-], [-ок-] образование форм сравнительной степени признается затруднительным. Это такие прилагательные, как: ломкий, топкий, липкий, цепкий, гулкий, стойкий, плавкий, скользкий, вязкий, зябкий, робкий, хрупкий, сыпкий, маркий, юркий, тряский, каткий, шаткий, кроткий, хрусткий, чуткий, жесткий /2/.

В связи с тем, что 1) [d], [g], [z] нейтрализуются в фонеме [ʒ], 2) [x], [ʎ] - в фонеме [X], 3) [к], [t] - в фонеме [ʁ], при образовании сравнительной степени при помощи суффикса [-е-] возник следующий морфологический ряд чередований:

2). При образовании сравнительной степени прилагательных с помощью суффикса [-е-] твердые согласные чередуются с мягкими (за редким исключением). Конечным согласным основы прилагательного могут быть:

а) сонорный [ч, ʎ, н]: дурной-дурнее, сырой-сырее, бодрый-бодрее, тусклый-тусклее, дряблый-дряблее (примеров много);

б) губной [ʁ, р, ʀ]: рябой-рябее, грубый-грубее, тупой-тупее, скупой-скупее, резвый-резвее, кривой-кривее (примеров много);

в) свистящий [ʃ]: лысый-лысее, косой-косее (случаи редки);

г) переднеязычный [t] и сочетание [st]: ядовитый-ядовитее, носатый-носатее (примеров много, уже приводились выше).

Таким образом, при образовании сравнительной степени с помощью суффикса [-ее-] возник следующий морфологический ряд чередований: [п, е, п - п', е', п'; в, р, в - в', р', в'; т - т'; ст - ст'; а - а'].

Чередования обоих типов (к-ч, т-т') встречаются в основном при образовании сравнительной степени от прилагательных с основой на переднеязычный [т] и сочетание [ст].

Чередования согласных при словообразовании прилагательных

Образование прилагательных осуществляется различными способами. При анализе морфологических чередований нас будут интересовать в первую очередь суффиксальные прилагательные.

1. Морфологическое чередование согласных наблюдается при образовании притяжательных прилагательных.

В русском языке распространены притяжательные прилагательные с суффиксом -ий /й/, которые могут образовываться как от непроизводных основ имен существительных, так и производных, обозначающих лица, а также от основ со значением, "принадлежащий какому-либо животному или сделанный из его шкуры или мяса" /3/.

При образовании таких прилагательных конечный согласный основы перед суффиксом -ий, восходящим к древнему -jъ- или его варианту -jь-, заменяется другим, соответствующим ему. Широко представлены разнообразие звенья чередований типа к/ч.

Конечный согласный основы - заднеязычный к, г, х: [к-ч], [г-ж], [х-х] особенно много образований на первое звено: казак-казачий (ья, ье), извозчик-извозчий (ья, ье), истопник-истопничий (ья, ье), бык-бычий (ья, ье), кошка-кошачий (ья, ье), лягушка-лягушачий (ья, ье), индюшка-индюшачий (ья, ье), белка-беличий (ья, ье), утка-утячий (ья, ье), гадюка-гадючий (ья, ье).

Если существительные оканчиваются на суффикс -енок-, то притяжательные прилагательные, образованные от них, имеют суффикс -яч-: цыпленок-цыплячий (ья, ье), жеребенок-жеребячий (ья, ье), теленок-телячий (ья, ье), поросенок-пороссячий (ья, ье), ребенок-ребячий (ья, ье).

На чередование [г-ж], [х-х] примеров меньше: враг-вражий (ья, ье), бог-божий (ья, ье), севрюга-севрюжий (ья, ье), суль-

дожий (ья, ье), белуга-белужий (ья, ье), семга-семужий (ья, ье), но бродяга-бродяжий, гага-гагачий; пастух-пастуший (ья, ье), петух-петуший (ья, ье), монах-монаший (ья, ье), черепаха-черепаший (ья, ье), старуха-старушечий (ья, ье).

Притяжательных прилагательных, в которых наблюдаются чередования [d-ž], [c-č], [t-č], также немного: верблюд-верблужий (ья, ье), медведь-медвежий (ья, ье), лебедь-лебяжий (ья, ье), стерлядь-стерляжий (ья, ье), в последних трех прилагательных чередуется мягкий d с ž; овца-овечий (ья, ье), птица-птичий (ья, ье), заяц-заячий (ья, ье), девица-девичий (ья, ье); митрополит-митрополичий (ья, ье).

Кроме чередований типа к/ч, при образовании притяжательных прилагательных с помощью суффикса -ий-, отмечено также чередование типа т/т', но оно представлено немногочисленными случаями. Так [n-n']: баран-бараний (ья, ье), ворона-вороний (ья, ье), обезьяна-обезьяний (ья, ье), сазан-сазаний (ья, ье); губные [v-v'], [r-r'], [b-b']: корова-коровий, вдова-вдовый, баба-бабий, рыба-рыбий, холоп-холопий; свистящие [ɬ-ɬ'], [z-z']: лиса-лисий, коза-козий, стрекоза-стрекозий.

Чередование твердых согласных с мягкими встречается также при образовании притяжательных прилагательных с помощью суффикса -ин-, имеющих значение "принадлежащий тому, кто назван производящей основой". Здесь больше всего примеров на звено [к-к']: соседка-соседкин, дядюшка-дядюшкин, бабушка-бабушкин, дочка-дочкин, внучка-внучкин, тетушка-тетушкин, тетка-теткин, дедушка-дедушкин, матушка-матушкин, хозяйка-хозяйкин, кухарка-кухаркин, кукушка-кукушкин, ласточка-ласточкин, мартышка-мартышкин, батюшка-батюшкин.

Другие звенья чередований представлены меньшим количеством случаев. Так губные [p-p'], [r-r'], [m-m']: мама-мамин, папа-папин, клоп-клопный, лев-львиный; сонорные [r-r'], [n-n']: сестра-сестрин, комар-комариный, княжна-княжнин, жена-женин, сатана-сатанинский; свистящий [ɬ-ɬ']: актриса-актрисин, крыса-крысиный, пес-псиный, оса-осинный; заднеязычный [x-x']: мачеха-мачехин, старуха-старухин; переднеязычный [d-d']: воевода-воеводин.

Итак, при образовании притяжательных прилагательных чередование типа к/ч наблюдается перед суффиксом -ий-, а типа т/т' перед суффиксом -ин-, в некоторых образованиях перед -ий-.

II. Морфологическое чередование обоих типов широко представлено при образовании относительных и качественных прилагательных с различными суффиксами от имен существительных.

1). Разнообразные звенья чередований согласных типа к/ч отмечены при образовании прилагательных с суффиксами -ск- и -еск- от существительных, обозначающих лица. Прилагательные имеют значение "свойственный кому-либо или чему-либо" и выступают с преобладающим относительным значением.

Часто конечным согласным основы является к, который нередко переходит в прилагательных в шипящий ч', то есть возникает звено [к-ч']: труженик-труженический, чудака-чудацкий, школьник-школьнический, хищник-хищнический, ненавистник-ненавистнический, странник-страннический, посредник-посреднический, мученик-мученический, ябедник-ябеднический, пророк-пророческий, склочник-склочнический, клиника-клинический, угольник-угоднический.

От существительных "грек" и "батрак" возможны формы прилагательных "греческий и грецкий", "батраческий и батрацкий".

Встречается чередование [к-ч], хотя оно не имеет такого распространения, как предыдущие: казак-казацкий, словак-словацкий, калмык-калмыцкий, рыбак-рыбацкий, бедняк-бедняцкий, бурлак-бурлацкий, босяк-босяцкий, кулак-кулацкий (возможно и кулаческий).

Можно отметить прилагательные, у которых к чередуется не только с ч', но и с с, последние из них являются просторечными формами: полковник-полковнический и полковницкий, наборщик-наборщицкий и наборщицкий, чиновник-чиновнический и чиновницкий, разбойник-разбойнический и разбойницкий, извозчик-извозчицкий и извозчицкий, заговорщик-заговорщицкий и заговорщицкий, болельщик-болельщицкий и болельщицкий.

Часто отсутствует чередование в прилагательных, образованных от наименования народов в современном русском языке: узбекский, таджикский, туркский.

Встречаются параллельные формы типа калмыкский и калмыцкий, таджикский и таджицкий (вторая признается просторечной), кумыкский и кумыцкий, узбекский и узбецкий (просторечная форма).

Не изменяется к ни в ж', ни в с в официальных наименованиях: Владивостокский, Моздокский, Нальчикский, Великолукский, Заокский, Прилукский (Черниговская область Укр. ССР), Валкский (г.Валка - Латвийская ССР), Городокский (Витебская область), Кулебацкий (г.Кулебака - Горьковская обл.).

Отсутствуют чередования при образовании прилагательных от географических наименований, населенных пунктов, государств вне пределов СССР: Иракский, Садоникский, Хельсинкский.

Кроме к, основа существительного может оканчиваться на заднеязычный г, который в прилагательных перед суффиксом -ск и -еск изменяется в ж, то есть возникает звено чередования [г-ж]: враг-вражский (и вражеский), варяг-варяжский, друг-дружеский, супруг-супружеский, Волга-волжский. В прилагательных, образованных от наименований населенных пунктов или рек, встречаются формы как с чередованием конечного согласного основы, так и без него, причем чередование сохраняют небольшое количество слов: Криворожский, Онежский, Рижский, Калужский, Лужский (Луга - Ленинградская область), Ветлужский (река Ветлуга), Елабужский (г.Елабуга - Татарская АССР), Печенежский (с.Печенега - Харьковская область), Новопражский (с. Новая Прага - Кривогородская область).

В некоторых случаях допускаются параллельные формы: выборжский и выборгский, таганрожский и таганрогский, петербуржский и петербургский, оренбуржский и оренбургский. Чаще же образуются формы прилагательных без чередования: таганрогский, Кременчугский, Кретингский (г.Кретина - Литовская ССР), Качугский (п. Качута - Иркутская область), Велико-Устьинский (с. Великий Устюг - Вологодская область), Печенгский (Печенга - Мурманская область), Новобугский (Новый Буг - Николаевская область Укр. ССР).

Прилагательные, образованные от географических наименований, не имеют чередования: Гаагский, Лотаригский, Лейпцигский, Гамбургский (хотя допускается и Гамбуржский).

Конечный согласный основы х чередуется с ж, но примеров на это звено немного: пастух-пастушеский, чех-чешский, патриарх-патриаршеский, лях-ляшский.

В прилагательных, образованных от наименований народов, географических названий, чередование [х-ж] часто отсутствует: казахский, валахский, сигнахский (Грузинская ССР), курахский

(Дагестанская ССР), ахалцихский (Груз. ССР). В целом же существует тенденция сохранять заднеязычные в словах с суффиксами -ск- и -ц-, образованных от этнонимов и топонимов.

При помощи суффикса -ск- (-еск) могут образовываться прилагательные от существительных с основой на *с*, который чередуется с *ш'* [*с-ш'*]: отец-отеческий, старец-старческий, певец-певческий, девица-девический, купец-купеческий (возможно и купецкий), младенец-младенческий, владелец-владельческий, земледелец-земледельческий, снабженец-снабженческий, жрец-жресческий.

Встречается и чередование [*ш'-с*], но примеры единичны: ткач-ткацкий. В некоторых прилагательных, образованных от географических названий, возможны параллельные формы: Углич-угличский и углицкий, Боровичи-боровичский и боровицкий.

Можно еще встретить чередование [*т-ш'*] и [*ш'-ш'*], но также редко: студент-студенческий, метеорит-метеорический, князь-княжеский.

2). Широко представлено чередование типа *к/ч* при образовании прилагательных с суффиксом -н-.

а) Это могут быть образования, мотивированные названиями животных; они немногочисленны. Здесь отмечено звено чередования [*к-ш'*]: канарейка-канареечный, улитка-улиточный; звено [*с-ш'*]: устрица-устричный, гусеница-гусеничный, скворец-скворечный, ящерица-ящеричный.

б) Образования, мотивированные существительными со значением лица и обозначающие отношение к его деятельности, занятию (звено [*к-ш'*]): плотник-плотничный, прачка-прачечный. Существительные могут выступать со значением свойства: циник-циничный, упадок-упадочный, мрак-мрачный.

в) Образования, обозначающие отношение к неодушевленному предмету. Конечный согласный основы может быть заднеязычный [*к-ш'*]: праздник-праздничный, мука-мучной, облако-облачный, строка-строчный, песок-песочный; [*г-ш'*]: тайга-таежный, овраг-овражный, берег-прибрежный, нога-ножной; [*х-ш'*]: гречиха-гречишный, брюхо-брюшной.

Встречается звено чередования [*с-ш'*]: пуговица-пуговичный, горчица-горчичный, яйцо-яичный, солнце-солнечный.

При образовании прилагательных с суффиксом -н- отмечены нерегулярные соотношения основ: щеннок-щенный, скорняк-скор-

няжный, армяк-армяжный (возможен и вариант армячный), колодец-колодезный, цинга-цинготный, кроха-крохотный.

3). Продуктивным типом является образование прилагательных с суффиксом -ат-, перед которым наблюдается чередование типа к/ч. Заднеязычный к чередуется с ч' [к-ч']: губка-губчатый, веснушка-веснушчатый, хлопок-хлопчатый, сетка-сетчатый, ворсинка-ворсинчатый, бугорок-бугорчатый; свистящий [с-ш']: кольцо-кольчатый, зубец-зубчатый, столбец-столбчатый, рубец-рубчатый (но: крупица - крупитчатый, ресница - реснитчатый, крупица - крупитчатый). Единичны примеры на чередование [л-л']: доска-дошатый.

4). Продуктивными в разговорной и художественной речи являются прилагательные с суффиксом -лив-, которые имеют значение "характеризующийся отношением к тому, что названо мотивирующим словом". При их образовании конечный заднеязычный чередуется с шипящим. Так [к-ч']: скука-скупчивый, драка-драчливый (исключение: крик-крикливый и нерегулярное соотношение основ в дурак-дурашливый); [х-ш']: неряха-неряшливый, пройдоха-пройдошливый, суматоха-суматошливый, засуха-засушливый, блоха-блошливый, смах-смешливый; [г-ж']: услуга-услужливый, прислуга-прислужливый, досуг-досужливый, выгнать-выжливый.

5). Чередование типа к/ч встречается при образовании прилагательных с суффиксом -ическ-. Так отмечены звенья чередований: [з-т'], [л-т'], [з-т'-л']: анализ-аналитический, демократ-демократический, эллипс-эллиптический, афоризм-афористический, эвфемизм-эвфемистический, гегемонизм-гегемонистический (последнее чередование наблюдается и перед суффиксом -ск-: большевизм-большевистский, меньшевизм-меньшевистский).

6). Разные звенья чередований типа к/ч можно отметить в образованиях на -ция (и некоторых других) перед суффиксами -н-, -орн-, -ичн-; -ивн- [с-т'], [с-т'], [л-т'], [л'-т'], [л'-т']

[з-т']: интуиция-интуитивный, инерция-инертный, компетенция-компетентный, секреция-секреторный (кроме: амуниция - амуничный, трапеция-трапецеидальный), хаос-хаотичный, флексия-флективный, рефлекс-рефлективный и рефлекторный, вакансия-вакантный, гипотеза-гипотетичный.

7). Чередование заднеязычных с шипящими и сочетания л к с л': засвидетельствовано в образованиях с суффиксом -ист- и -ан-: творог-творожистый, мох-мшистый, пух-пушистый, овраг-

овражистый, онег-снежистый, пурга-пуржистый, выга-выжистый, порог-порожистый, размах-размажистый, блоха-бложистый, лоух-лопухистый; песок-песчаный, доска-дощаной.

Таким образом, морфологическое чередование типа *к/ч* при образовании прилагательных от существительных широко представлено перед суффиксами -ск-, -еск-, -н-; разнообразие звенья чередований типа *к/ч* отмечены перед суффиксами -ическ-, -ат-, -лив-, -ист-, -'ан- (хотя примеры не так многочисленны, как с предыдущими суффиксами).

Морфологическое чередование типа *т/т'*

Чередования парных твердых согласных с соответствующими мягкими при образовании прилагательных от существительных не имеет такого широкого распространения, как чередования предыдущего типа, однако перед некоторыми суффиксами они довольно употребительны в современном русском языке.

1). Нередко происходит чередование типа *т/т'* перед суффиксом -ист-. Прилагательные выступают со значением "имеющий свойства того, что названо производящей основой" или "обладающий тем, что названо производящей основой", "содержащий в качестве составной части то, что названо производящей основой".

а) Конечный согласный основы может быть сонорный, который перед суффиксом -ист- чередуется с мягким, то есть возникают звенья [с-с'], [л-л'], [н-н'], [м-м']: сахар-сахаристый, навар-наваристый, серебро-серебристый, искра-искристый, мгла-мглистый, ил-илистый, холм-холмистый, глина-глинистый, пятно-пятнистый, куст-кустистый (примеры многочисленны);

б) конечный согласный основы - твердый переднеязычный *d*, *t*, образуются звенья [d-d'], [t-t']: лед-льдистый, сосуд-сосудистый, слюда-слюдистый, порода-породистый, звезда-звездистый, йод-йодистый, водород-водородистый; болото-болотистый, бархат-бархатистый, золото-золотистый, цвет-цветистый, расчет-расчетистый, оборот-оборотистый;

в) конечный согласный основы - твердый свистящий *ʃ, ʒ*, то есть образуются звенья чередований [ʃ-ʃ'], [ʒ-ʒ']: мясо-мясистый, голос-голосистый, колос-колосистый, роса-росистый, лес-лесистый, бас-басистый, волос-волосистый, ворс-ворсистый; железо-железистый, заноза-занозистый.

г) конечный твердый согласный основы - твердый губной t, v (примеры немногочисленны) чередуется с b', n' , то есть $[t-t']$, $[v-v']$: изгиб-изгибистый, сугроб-сугробистый, перелив-переливистый, грива-гривистый, ухаб-ухабистый.

2). Широко представлено чередование типа t/t' в прилагательных, образованных с помощью суффикса -ическ- особенно от существительных на конечное сочетание согласных at (от других реже); при чередовании возникает звено $[at-at']$: лингвист-лингвистический, атеист-атеистический, социалист-социалистический, демократ-демократический, артист-артистический, юморист-юмористический, эгоист-эгоистический и т.д.

3). Распространено чередование твердых согласных с мягкими при образовании прилагательных с помощью суффикса -'ан-. Конечный согласный основы может быть самый различный: глина-глиняный, лен-льняной, полотно-полотняный, толокно-толокняный; лёд-ледяной, узда-уздяной, вода-водяной; крупа-крупяной, скоба-скобяной, трава-травяной, слива-сливяной; роса-росяный (и росяной), просо-просяной, волос-волосаяной; серебро-серебряный.

Нерегулярное соответствие основ: мед-медвяный.

4). Чередование твердых согласных с соответствующими мягкими наблюдается при образовании прилагательных с суффиксом -инск-, -ианск-: Куба-кубинский, Баку-бакинский. С суффиксом -ианск- прилагательные образуются от нерусских фамилий и других собственных имен и имеют значение "принадлежащий к направлению, течению, связанному с именем лица, названным производящей основой": Фейербах-фейербахианский, Соссюр-соссюрианский, Кант-кантианский.

5). Чередование типа t/t' происходит при образовании прилагательных с суффиксами -енн-, -ичн-, -еон-, -иальн-, -ивн-; подосва-подосвевенный, почва-почвенный, клятва-клятвенный, обед-обеденный, вражда-враждебный, сцена-сценичный, инстинкт-инстинктивный, объект-объективный, эффект-эффективный, бронх-бронхиальный.

6). Перед суффиксами -н-, -анн-, -озн- чередуются только $[t-t']$: бал-балыный, молекула-молекулярный, скандал-скандалный (и скандальный), тело-тельный, мыло-мыльный.

7). Чередование t/t' встречаем при образовании прилага-

тельных с суффиксом -ив-: правда-правдивый, плакса-плаксивый, прод-продивый, игра-игривый, краса-красивый.

Чередование мягких согласных с твердыми распространено меньше, чем типа т/т'. Оно встречается а) в образованиях с суффиксом -н-: кровь-кровный, пекарь-пекарный, степь-степной, календарь-календарный, тетрадь-тетрадный; б) в прилагательных с суффиксом -лив-: жалость-жалостливый, память-памятливый, прихоть-прихотливый, совесть-совестливый, зависть-завистливый, пакость-пакостливый, дождь-дождливый, счастье-счастливый; в) при образовании прилагательных с суффиксом -аст-, которые характеризуются внешним интенсивным признаком, названным производящей основой: грудь-грудастый, бровь-бровастый, голень-голенастый, корень-коренастый; г) в прилагательных с суффиксом -ск-: конь-конский, дети-детский, Обь-обский.

Таким образом, морфологическое чередование твердых и соответствующих мягких согласных при образовании прилагательных от существительных распространено перед суффиксами -ист-, -ан-, -ическ-, -енн-; перед другими суффиксами оно представлено меньшим количеством случаев.

Чередование мягких с соответствующими твердыми отмечено перед суффиксами -лив-, -н-, -аст-, но примеры немногочисленны.

III. Морфологическое чередование согласных при образовании прилагательных от прилагательных. Здесь в основном наблюдается чередование твердых согласных с мягкими и только в отдельных образованиях имеем чередование типа к/ч.

1). Твердые согласные чередуются с мягкими при образовании прилагательных, мотивированных качественными прилагательными, с суффиксом -оньк- (орфографически -еньк-). Такие прилагательные выражают усиление признака с оттенком ласкательности: красный-красенький, глупый-глупенький, пухлый-пухленький, пузатый-пузатенький (отклонение: малый-малонький). Прилагательные с мотивирующей основой на заднеязычный согласный имеют двойные формы (со смягчением согласного и без него): плохой-плохенький и плохонький. Здесь может быть чередование типа т'/т: жалкий-жалконький и жаленький, пеггий-пегонький и пегенький.

2). Чередование типа т/т' наблюдается при образовании прилагательных с суффиксом **-енек-**, которые употребляются лишь в краткой форме: крутой-крутенок, слабый-слабенок, простой-простенок.

3). В фольклоре и разговорной речи прилагательные нередко образуются с суффиксом **-охоньк-** (его вариант **-ошенек-**), у которых твердый согласный чередуется с мягким: полный-полнёхонький и полнёшенький, здоровый-здоровёхонький и здоровёшенький, теплый-теплёхонький и теплешенький, новый-новёхонький и новёшенький, бледный-бледнёхонький и бледнешенький, смиренный-смирнёхонький и смирнёшенький и т.д. С одним суффиксом образуются следующие прилагательные: скорый-скорёхонький, целый-целёхонький, живой-живёхонький, быстрый-быстрёхонький, худой-худёхонький, старый-старёхонький, алый-алёхонький, сытый-сытёхонький, светлый-светлёхонький, прямой-прямёхонький, ровный-ровнёхонький.

Если основа прилагательных оканчивается на заднеязычный, в большинстве случаев имеем чередование типа т'/т (суффикс **-оньк-**): убогий-убогонький, легкий-легонький (суффикс **-к-** отсекается), глубокий-глубоконький, широкий-широконький, высокий-высоконький (и высокохонький), мягкий-мягконький, **тихий-тихонький**.

4). Широко употребительны в современном русском языке прилагательные с суффиксом **-ейш-**, имеющие значение высшей степени проявления признака. В этих образованиях конечный твердый чередуется с мягким: здоровый-здоровейший, грубый-грубейший, острый-острейший, прямой-прямейший.

Здесь же наблюдается и чередование типа к/ч (заднеязычный - шипящий): крепкий-крепчайший, жалкий-жалчайший, высокий-высочайший, яркий-ярчайший, мягкий-мягчайший, тихий-тишайший, сладкий-сладчайший, редкий-редчайший, тонкий-тончайший, легкий-легчайший.

В некоторых образованиях суффикс **-к-** отсекается: близкий-ближайший, низкий-нижайший.

5). Продуктивным типом (особенно в технической и научной терминологии) является образование прилагательных с суффиксом **-ист-**, имеющих значение "содержащий то или сходный с тем, что названо в основе мотивирующего прилагательного". В этих образованиях твердый согласный чередуется с мягким: кровавой-крованистый, масляный-маслянистый, шелковый-шелковистый, пес-

чаный-песчанистый, серый-сернистый, травяной-травянистый, торфяной-торфянистый.

6). Чередование обоих типов (к/ч и т/т') отмечено при образовании прилагательных с суффиксом -ав-, но тип непродуктивный, и примеров мало: молодой-моложавый, пухлый-пухлявый, смуглый-смуглявый, черный-чернявый.

Следовательно, при образовании прилагательных от прилагательных чаще всего встречается чередование типа т/т'. Продуктивным оно является в образованиях с суффиксами -оньк-, -ейш-, -ист-; непродуктивным — с суффиксами -охоньк- (-ошенек-), -ав-. Морфологическое чередование типа т'/т отмечено в прилагательных с основой на заднеязычный, образованных с суффиксом -оньк-. Чередование типа к/ч наблюдается в основном с суффиксом -айш- в образованиях от основ на заднеязычный согласный.

Л и т е р а т у р а

1. Еськова Н.А. Образование синтетических форм степеней сравнения в современном русском литературном языке. — В об.: Развитие грамматики и лексики современного русского языка. М., 1964.
2. Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка. М., 1977.
3. Грамматика современного русского литературного языка. М., 1970.

К ИЗУЧЕНИЮ ГЛАГОЛЬНОГО ВИДА В ВУЗЕ
(На материале биолого-географического
и физкультурного факультетов ТГУ)

Х.Ю. В и с с а к

Категория вида играет исключительно важную роль в системе русского глагола. Она охватывает все глагольные парадигмы в русском языке, обуславливая их особенности и употребление форм глаголов в речи. Центральность вида в системе глагола вызывает необходимость их практического усвоения студентами-эстонцами, в языке которых аналогичная категория отсутствует.

Исходя из основной задачи обучения видам глагола — научить студентов употреблять их в акте коммуникации (в письменной и устной форме), должно строиться и все содержание преподавания категории вида в университете. При этом существенным является знание уровня навыков и умений студентов в образовании и употреблении вида, а также типичных для них ошибок, так как только на этой основе возможно достижение большой эффективности в процессе обучения. С этой целью на биолого-географическом и физкультурном факультетах ТГУ был проведен констатирующий эксперимент, в котором участвовали студенты первых-вторых курсов названных факультетов.

В общей сложности в данном эксперименте приняло участие 120 человек.

Для выполнения были предложены задания двух типов: на видообразование и на функционирование видов. Поскольку в процессе коммуникации студентам не приходится встречаться с проблемой определения видов, то такого типа задания для выполнения не предлагались.

Все экспериментальные задания содержали одинаковое количество глаголов, наиболее часто встречающихся в речи, и в эксперименте участвовало по специальностям равное число студентов. Ошибки, допущенные студентами, подсчитывались арифметически.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что принципиальной разницы между количеством ошибок на первых и вторых курсах нет (соответственно 51,2% и 48,8% от общей суммы ошибок, допущенных студентами названных специальностей). На первом курсе физкультурного факультета допущено на 0,4% ошибок больше, по сравнению со вторым курсом данного факультета, а на первом курсе биолого-географического факультета - на 0,7%. Так как отличие в ошибках невелико, то рассмотрению подлежит общая сумма ошибок на биолого-географическом и физкультурном факультетах Тартуского госуниверситета.

Незначительная разница в статистических данных указывает на то, что в процессе обучения русскому языку нефилологов не обращается достаточно внимания на сложнейшую тему русской грамматики - виды глагола, усвоение которой играет существенную роль в повышении грамотности студентов. Это объясняется, с одной стороны, ограниченностью курса русского языка, а, с другой - отсутствием для студентов эстонской национальности соответствующего учебного материала по данной теме, отвечающего принципам лингводидактики.

Общее количество видовых ошибок, допущенных студентами биолого-географического факультета, ниже числа ошибок у студентов-физкультурников (43,3 и 56,7% соответственно), что объясняется разным стартовым уровнем владения языком при поступлении в университет. Так, средняя оценка по русскому языку в школе у биологов-географов была 4,01, а у физкультурников - 3,3.

Так как к теме "виды глагола" почти не обращаются на занятиях по русскому языку в университете, то закономерной является и стабильность количества ошибок в речи студентов к окончанию курса русского языка.

Исходя из цели преподавания русского языка в вузе - научить практически владеть языком, встает неотложная задача развития навыков и умений, полученных в школе. Таким образом, студенты к окончанию курса русского языка в вузе должны не просто уметь выражаться на данном языке, но и правильно выражать свои мысли. Отсюда существенное значение приобретает выявление как трудностей, с которыми соприкасаются студенты при образовании и употреблении видов в речи, так и путей их преодоления.

У студентов рассматриваемых факультетов, как следует из экспериментальных данных, наибольшие трудности вызывает образование вида. Так, у учащихся биолого-географического факультета ошибок на видообразование 65,3% от общей суммы допущенных ими ошибок, а у студентов-физкультурников - 69,8%. Особые затруднения вызывают случаи чередования гласных и согласных при образовании второго вида (у биологов-географов - 28,5% от числа ошибок, допущенных при видообразовании, а у физкультурников - 31,2%). Ошибки на приставочное видообразование встречаются значительно реже (10,1% - у биологов-географов и 12,3% - у физкультурников). При повторении способов видообразования необходимо отметить и те дополнительные оттенки, которые вносят в лексическое и видовое значение приставки и суффиксы, при этом обязательно сопоставление с эстонским языком.

Следствием неумения безошибочно образовывать виды глаголов и непонимания их видовых значений является допущение ошибок при употреблении видов в речи. По данным эксперимента, у биологов-географов ошибки на функционирование видов составляют 34,7% от общей суммы допущенных ими ошибок, а у физкультурников - 30,2%. Было установлено, что для студентов рассматриваемых факультетов наибольшую трудность представляет употребление глаголов несовершенного вида в общефактическом значении (констатация факта действия) - 13,6% от количества ошибок на употребление вида студентами биолого-географического факультета и 12,7% у студентов-физкультурников. Студенты не чувствуют разницы между названным значением несовершенного вида и глаголами совершенного вида в конкретно-фактическом или результативном значениях (констатация единичного факта в конкретной ситуации или констатация результата действия). Наименьшую трудность для студентов-эстонцев представляет суммарное значение совершенного вида - 0,6% ошибок у биологов-географов и 0,9% - у студентов физкультурного факультета.

Общеизвестно, что употребление видов в речи зависит не только от значения, но и от формы, в которой употребляется глагол, от речевой ситуации, от общего смысла высказывания, от некоторых конкретных вариантов контекста, с которыми связано закрепившееся в речевой практике употребление только одного вида. Поэтому для практического овладения видами сле-

дует выделить те случаи, которые характерны для всех глагольных форм, и случаи, которые специфичны для одной из форм. При этом предполагается, что студенты имеют определенные знания о функционировании и значениях видов русского глагола, полученные в школе. Однако вследствие отсутствия достаточной информации об употреблении и видовых значениях уже в школьных учебниках Эстонской ССР, а также из-за неточностей в формулировках, возможности видовой синонимии в примерах, иллюстрирующих теорию, при поступлении в вуз у студентов имеется весьма сумбурное понятие о том, когда же мы употребляем совершенный, а когда несовершенный вид. Поэтому первоочередной задачей является составление и издание справочного материала для студентов-эстонцев по этой центральной теме русской грамматики.

Навыки и умения различать виды, понимать их значения, а также правильно употреблять их в речи, студенты могут приобрести лишь при систематическом наблюдении и анализе различных случаев употребления вида в речи, в тексте, в результате тренировочных упражнений, правильный выбор которых во многом определяет эффективность обучения. Поэтому возникает острая необходимость продумать методику подачи и изучения этой темы не только в школе, но и в университете. При изучении употребления видов главное внимание рекомендуется уделить анализу значений видов в связном тексте, объяснению на конкретных примерах, на речевых ситуациях, в которых этот глагол употребляется, а также лексическому значению глагола. В начале курса русского языка в университете необходимо обращаться к таким случаям использования видов в речи, где возможно употребление только одного вида, а по усвоению этого материала следует обратиться к случаям допущения синонимии видов.

Понимание и усвоение видов глагола интенсивнее всего происходит в условиях, близких к реальной коммуникации. В связи с этим одной из неотложных проблем изучения категории вида встает создание различного типа коммуникативных упражнений, создающих для обучающихся речевые ситуации. Так повышается мотивация студентов, что способствует увеличению активности на занятиях, а также усвоению категории вида. Такие задания позволяют совместить целенаправленную отработку грамматического материала по видам глагола с речевой практикой, и, та-

ким образом, прохождение и закрепление материала по видам будет происходить в акте речи. При систематическом выполнении студентами различных заданий на вид у них развивается способность в аналогичном окружении, в ситуациях, употреблять подобные формы глаголов. У студентов в ходе занятий обогащается запас видовых пар глаголов, необходимых для процесса общения, а также число наиболее употребительных глаголов, встречающихся в литературе по специальности.

Правильное употребление видов в речи предполагает постепенное введение в речь глаголов различных видовых значений, систематическую тренировку в течение всего курса обучения в вузе.

Содержание

От редколлегии	3
I ЧАСТЬ	
А.Метса. Предпосылки формирования профессиональной ориентации и мотивационной активности студента-русиста.....	5
Э.Карамкова. Создание условий для профессиональной адаптации молодых учителей-русистов в эстонской школе.....	16
Х.Хейтер. Становление молодого учителя в ходе практики в школе.....	24
Т.Казесалу. Роль научно-исследовательской работы студентов-русистов в структуре их профессионально ориентированной деятельности.....	30
В.Тарве. Анализ работы молодых учителей в период их профессиональной адаптации.....	38
А.Родима. Отбор языкового материала для обучения студентов-русистов профессионально ориентированной речи.....	44
К.Алликметс. Проблемы устного перевода как средства обучения филологов-русистов русскому языку.....	52
И.Моисеенко. Условия формирования и сохранения двуязычия (На материале школ с эстонским языком обучения).....	59
Л.Дуличенко. Об антропонимическом аспекте преподавания русского языка.....	66
Х.Кубо. Параметры качественной характеристики коммуникативной компетенции студентов.....	72
II ЧАСТЬ	
Э.Васильченко. Реализация принципа сознательности при обучении русскому языку как неродному..	80
Е.Елинцовская. Аргумент как композиционная часть газетно-журнальной статьи типа рассуждения.	91
Т.Казесалу. Методическая организация работы над порождением монологической речи.....	110

Э.Васильченко. Сопоставление механизмов порождения выражений с объективными отношениями при переходных глаголах в эстонском и русском языках.....	I24
Е.Гурьева. К лингвистическим основам обучения видам речевой деятельности на русском языке (морфологические чередования при словоизменении и словообразовании имен прилагательных).....	I43
Х.Виссак. К изучению глагольного вида в вузе (На материале биолого-географического и физкультурного факультетов ТГУ).....	I58

Ученые записки Тартуского государственного университета. Выпуск 510. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЕ. Русский язык в эстонской школе УП. На русском языке. Тартуский государственный университет. ЭССР, г. Тарту, ул. Юли-кооли, 18. Ответственный редактор А.Метса. Сдано в печать 23.10.79. Бумага печатная 30x45 1/4. Печ. листов 10,25. Учетно-изд. листов 9,28. Тираж 500. МВ 07496. Типография ТГУ, ЭССР, г. Тарту, ул. Пялсона, 14. Цена I руб. 40 коп. Зак. № 1388.